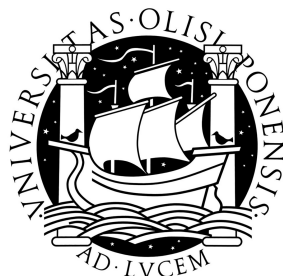


UNIVERSIDADE DE LISBOA
INSTITUTO DE EDUCAÇÃO



**Análise das Necessidades de Formação dos Professores
de Inglês das Actividades de Enriquecimento Curricular.**

Monique Montenegro

Mestrado em Ciências da Educação

Área de especialização em Formação de Professores

2010

UNIVERSIDADE DE LISBOA
INSTITUTO DE EDUCAÇÃO



**Análise das Necessidades de Formação dos Professores
de Inglês das Actividades de Enriquecimento Curricular.**

Monique Montenegro

Dissertação Orientada pela Professora Doutora Manuela Esteves

Mestrado em Ciências da Educação

Área de especialização em Formação de Professores

2010

Aos meus pais, meus eternos formadores.

O texto está escrito em Português do Brasil, a forma em que a autora, de nacionalidade brasileira, habitualmente escreve.

AGRADECIMENTOS

A minha família, em especial meus pais, pela paciência quando me fiz ausente, pelo conforto quando me senti frágil, pelo amor incondicional que sempre me deram e por acreditarem nos meus sonhos!

A Professora Doutora Manuela Esteves pelas grandes orientações que foram fundamentais na concretização deste trabalho.

As minhas eternas professoras da UFV, Alvanize, Marisa e Lourdes Helena, grandes responsáveis pelo meu ingresso no mestrado.

Aos funcionários e professores da Associação Histórias & Risos e da EB1 Dr. João dos Santos, por me acolherem e me darem a oportunidade de conhecer a fantástica complexidade do mundo escolar.

Aos meus alunos, responsáveis por incontáveis inspirações, choros e risos e por me ensinarem todos os dias.

As amigas-irmãs, Carla, Joana e Susana, por compartilharem a casa e a vida comigo, fazendo de Lisboa o meu lar.

Aos anjinhos brasileiros em Lisboa, Letícia, Fabiana e Verônica por trazerem um pouquinho do calor brasileiro no meu dia-a-dia.

Aos sempre amigos: De, Felipe, Flávia, Nath, Paloma, Paula, Ricardo, Rose e Tati que estiveram presentes, com conversas on-line e ao telefone, alegrando o dia e encurtando a distância!

A Janete, amiga, mãe e conselheira, por me incentivar quando tudo parecia estar errado e por contribuir no meu equilíbrio espiritual!

As professoras, que diante de tantos contratempos se dispuseram a fazer parte desse trabalho.

RESUMO

Este trabalho teve como foco privilegiado o estudo das necessidades de formação dos professores de Inglês nas Actividades de Enriquecimento Curricular. Procuramos apreender o mundo subjetivo das dificuldades vividas, dos desejos e dos interesses de mudança e desenvolvimento de sete professoras de Inglês do 1º Ciclo. Procuramos ainda conhecer as concepções que os professores têm acerca das Actividades de Enriquecimento Curricular e as representações sobre a formação recebida e desejada nesta área.

Desenvolvemos um estudo exploratório, de natureza qualitativa e que teve como base metodológica de recolha de dados a entrevista semi diretiva, realizada com sete professoras, de dois agrupamentos da cidade de Lisboa, que lecionam Inglês dentro da política curricular das AEC.

Os resultados a que chegamos neste estudo evidenciaram áreas problemáticas vividas pelos entrevistados nas suas atividades profissionais, permitindo satisfazer o nosso objetivo inicial, bem como refletir sobre o contributo da análise de necessidades como estratégia ao serviço da formação contínua, na medida que se constitui como orientação das decisões a tomar para a planificação, desenvolvimento e avaliação de programas de formação, ajudando o professor a definir e a concretizar o seu projeto profissional, em direta articulação com as condições reais de trabalho.

Palavras-Chave: Actividades de Enriquecimento Curricular (AEC) –
Necessidades de Formação – Ensino de Inglês

ABSTRACT

This work focused on the study of English teachers training needs of the English Curriculum Enrichment Activities. We seek through the subjective world of difficulties experienced, wishes and interests of change and development of seven English teachers. We also search for the teachers representation about Curriculum Enrichment Activities and about the training they received and desired in this area.

We developed this study of qualitative nature and, as methodological basis for data collection, we used the semi directive interview with seven teachers from Lisbon, who teach English in the Curriculum Enrichment Activities.

The results we got in this study revealed problem areas experienced by these teachers in their professional activities. This allowed us to meet our initial goal and reflected the contribution of analysis of needs as a strategy for continuous training. It also constitutes a guide of decisions for planification, development and evaluation of training programmes, helping teachers to define and achieve their professional design, according with their real working conditions.

Keywords: Curricular Enrichment Activities – Training Needs – Teaching English

ÍNDICE GERAL

INTRODUÇÃO	12
I PARTE – ENQUADRAMENTO TEÓRICO	16
1. Análise de Necessidades: Concepções e Práticas	17
2. As Actividades de Enriquecimento Curricular	29
2.1 Um projeto de inovação curricular no 1º Ciclo	29
2.2 As AEC em números	40
2.2.1 Estabelecimentos de ensino	41
2.2.2 Alunos do 1º ciclo com Actividades de Enriquecimento Curricular	44
2.2.3 Professores das AEC	47
II PARTE – ENQUADRAMENTO METODOLÓGICO	50
3. Metodologia	51
3.1 Objetivos de Estudo	51
3.2 Caminhos da Investigação	52
3.2.1 Pesquisa Qualitativa	52
3.2.2 Sujeitos da Pesquisa	54
3.3 Os instrumentos de recolha de dados	56
3.3.1 Entrevista	56
3.3.1.1 O guião da entrevista	58
3.3.2 Análise de Conteúdo	60
4. Apresentação e Análise dos Resultados	62
4.1 As Actividades de Enriquecimento Curricular	63
4.1.1 Concepções das AEC	64
4.1.2 Vantagens das AEC.	66
4.1.3 Limitações e Desvantagens das AEC	69
4.2 Ser professor das AEC	71
4.2.1 Aspectos gratificantes em ser professor das AEC	73
4.2.2 Preocupação dos professores das AEC	74
4.2.3 Perfil dos professores de Inglês das AEC	77
4.2.4 Perfil desejado do docente de Inglês das AEC	79

4.3 Formação	82
4.3.1 Formação Inicial	83
4.3.2 Formação Pedagógica	84
4.3.3 Formação específica para as AEC	84
4.3.4 Áreas de necessidades de formação	85
CONSIDERAÇÕES FINAIS	90
BIBLIOGRAFIA	96
ANEXOS	CD-R

ÍNDICE DE QUADROS

Quadro 1 – Perfil obrigatório dos professores de Inglês das AEC	35
Quadro 2 - Estabelecimentos com Actividades de Enriquecimento Curricular, por actividade	41
Quadro 3 - Estabelecimentos dom Ensino de Inglês nos 1º e 2º anos, por Direção Regional de Educação	43
Quadro 4 - Estabelecimentos dom Ensino de Inglês nos 3º e 4º anos, por Direção Regional de Educação	43
Quadro 5 - Alunos do 1º Ciclo com Actividades de Enriquecimento Curricular, por actividade	45
Quadro 6 - Alunos abrangidos pelo ensino de Inglês nos 1º e 2º anos, por Direção Regional de Ensino	46
Quadro 7 - Alunos abrangidos pelo ensino de Inglês nos 3º e 4º anos, por Direção Regional de Ensino	46
Quadro 8 - Professores das Actividades de Enriquecimento Curricular, por Direção Regional de Ensino	48
Quadro 9 - Caracterização dos Entrevistados	55
Quadro 10 - Temas e Categorias emergentes das entrevistas	63
Quadro 11 - As Actividades de Enriquecimento Curricular	64
Quadro 11.1 - Concepções sobre as AEC	65
Quadro 11.2 - Vantagens das AEC	67
Quadro 11.3 - Limitações e Desvantagens das AEC	69
Quadro 12 - Ser professor das AEC	72
Quadro 12.1 - Aspectos gratificantes em ser professor das AEC	73
Quadro 12.2 - Preocupações dos professores de Inglês das AEC	75
Quadro 12.3 - Perfil dos professores de Inglês das AEC	78
Quadro 12.4 - Perfil desejado dos professores de Inglês das AEC	80
Quadro 13 – Formação	82
Quadro 13.1 - Fomação Inicial	83
Quadro 13.2 - Áreas de Necessidades de Formação	86

ÍNDICE DE GRÁFICOS

Gráfico 1 – Número de estabelecimentos com Ensino de Inglês – Portugal (2006 – 2007 e 2007/2008)	42
Gráfico 2 – Número de estabelecimentos com Ensino de Inglês, pela DRELVT (2006 – 2007 e 2007/2008)	44
Gráfico 3 – Alunos abrangidos pelo Ensino de Inglês – Portugal (2006/2007 e 2007/2008)	45
Gráfico 4 – Alunos abrangidos pelo Ensino de Inglês – DRELVT (2006/2007 e 2007/2008)	47
Gráfico 5 – Professores do Ensino de Inglês – DRELVT (2006/2007 e 2007/2008)	48
Gráfico 6 – Formação Acadêmica	56

ÍNDICE DE ANEXOS

Anexo I	99
Ficha de caracterização dos entrevistados	
Anexo II	101
Guião da Entrevista	
Anexo III	105
Grelha de Análise de Conteúdo do tema 1 – As Actividades de Enriquecimento Curricular	
Anexo IV	111
Grelha de Análise de Conteúdo do tema 2 – Formação	
Anexo V	119
Grelha de Análise de Conteúdo do tema 3 – Ser professor das AEC	

SIGLAS UTILIZADAS

AEC – Actividades de Enriquecimento Curricular

AFD – Actividade Física Desportiva

APPI – Associação Portuguesa de Professores de Inglês

CAP – Comissão de Acompanhamento

CONFAP – Confederação Nacional das Associações de Pais

DGIDC – Direcção Geral de Inovação e de Desenvolvimento Curricular

DRE – Direcção Regional de Educação

DREA – Direcção Regional de Educação do Alentejo

DREAlg – Direcção Regional de Educação do Algarve

DREC – Direcção Regional de Educação do Centro

DRELVT – Direcção Regional de Educação de Lisboa e Vale do Tejo

DREN – Direcção Regional de Educação do Norte

ETI – Escola a Tempo Inteiro

GEPE – Gabinete de Estatística e Planeamento em Educação

GIASE – Gabinete de Informação e Avaliação do Sistema Educativo

ME – Ministério da Educação

OP – Orientações Programáticas

INTRODUÇÃO

Na sociedade contemporânea, as rápidas transformações no mundo do trabalho, o avanço tecnológico configurando a sociedade virtual e os meios de informação e comunicação incidem com bastante força na escola, aumentando os desafios para torná-la uma conquista democrática efetiva. Não é tarefa simples nem para poucos. Transformar as escolas em suas práticas e culturas tradicionais e burocráticas – as quais, por meio da retenção e da evasão, acentuam a exclusão social – em escolas que eduquem as crianças e os jovens, propiciando-lhes um desenvolvimento cultural, científico e tecnológico que lhes assegure condições para fazerem frente às exigências do mundo contemporâneo, exige esforço do coletivo da escola (professores, funcionários, diretores e pais de alunos), dos sindicatos, dos governantes e de outros grupos sociais organizados.

Diante deste novo panorama social e da incidência destas transformações no mundo escolar, Portugal conta, desde 2006, com um novo projeto curricular: as Actividades de Enriquecimento Curricular (AEC), que buscam

“garantir no espaço da escola, a todos s alunos de forma gratuita a oferta de um conjunto de aprendizagens enriquecedoras do currículo e das aprendizagens, ao mesmo tempo que se concretiza a prioridade enunciada pelo governo de promover a articulação entre o funcionamento da escola e o fornecimento de respostas úteis no domínio do apoio às famílias.”(CAP, 2007)

Não se ignora a importância das políticas públicas perante estes novos desafios e, neste aspecto, as AEC desempenham um papel importante. Entretanto, não é menos certo que os professores são profissionais essenciais na construção dessa nova escola, entendendo que a democratização do ensino passa pela sua formação, sua valorização profissional e suas condições de trabalho.

Neste sentido, o presente trabalho inscreve-se na área das Ciências da Educação, no domínio da Formação de Professores, especificamente na formação profissional contínua de professores, em especial do campo das necessidades de formação, centrando-se nos professores de Inglês das AEC.

A opção por esta temática radica na vivência pessoal e profissional da minha prática enquanto professora de Inglês das AEC, na qual, durante 2 anos de experiência, me confrontei com problemas e hesitações perante a minha prática pedagógica, bem como os constatei nas minhas colegas.

Para além disso, a razão da escolha resulta ainda da convicção de que há vontade dos professores em melhorar as condições do ato pedagógico. E, por isso, nos interrogamos sobre as possibilidades de uma formação específica dar contributo nesta área: em que aspecto uma nova formação pode melhorar o nosso modo de ensinar? Que aspectos poderiam ser melhor trabalhados na minha prática? Que representações os professores das AEC possuem acerca do Programa? Que representações estes professores têm acerca da sua prática? Quais são as reais limitações e dificuldades dos professores das AEC quanto a sua prática?

Foi neste sentido que pretendemos: recolher dados que caracterizassem as necessidades de formação segundo a perspectiva dos

professores relativamente à prática do ensino de Inglês para o 1º ciclo; conhecer as representações que os professores têm da formação recebida e desejada; e contribuir, em certa medida, para que venham a ser ultrapassadas as necessidades caracterizadas.

Como questão orientadora deste estudo definiu-se a seguinte: *Quais são as necessidades de formação sentidas pelos professores de Inglês das AEC para melhorarem sua prática pedagógica?*

Para que um processo formativo seja eficiente é importante que sirva aos interesses e motivações dos envolvidos, que dê resposta às reais necessidades profissionais e assim ajude a construir novas competências e novas atitudes.

Sendo assim, o nosso estudo centra o seu interesse nas necessidades individualizadas, constatando os desejos dos sujeitos que nele participam.

A relevância desta pesquisa se dá, tendo em vista a escassez de trabalhos relacionados à área das AEC. A necessidade do estudo em questão pode ser considerada na medida em que destacamos a importância do professor das AEC na concretização do projeto curricular em questão.

Para tanto, recorreremos a uma metodologia qualitativa, a qual integrou entrevistas a sete professores de Inglês das AEC de dois diferentes agrupamentos de Lisboa e a respectiva análise de conteúdo.

Relativamente à estrutura, o presente trabalho organiza-se em duas partes. A **I Parte** – Enquadramento Teórico – é constituída por dois pontos que abordam algumas noções de base necessárias ao desenvolvimento do estudo, emergentes de uma breve revisão da literatura. Sabendo que é fundamental esclarecer o conceito-chave e recorrendo aos estudos

realizados pelos autores mais proeminentes nesta temática: no primeiro ponto fazemos uma breve apresentação da análise de necessidades de formação e no segundo apresentamos as AEC, enfatizando no que se constitui as AEC para, posteriormente, fazermos uma apresentação censitária do Programa.

Na **II Parte** deste trabalho – Trabalho Empírico – descrevemos os passos metodológicos da investigação. Para tanto apresentamos os objetivos da pesquisa, a caracterização dos sujeitos envolvidos no estudo, a abordagem metodológica utilizada, o instrumento de recolha de dados, para por fim apresentarmos a análise de dados, divididos em 3 blocos temáticos: *As Actividades de Enriquecimento Curricular, Formação e Ser professor das AEC*.

Finalizamos com a apresentação das conclusões gerais e das recomendações emergentes.

I PARTE

ENQUADRAMENTO TEÓRICO

CAPÍTULO 1 - ANÁLISE DE NECESSIDADES: CONCEPÇÕES E PRÁTICAS

Sempre que falamos em educação, qualquer que seja o sujeito a quem a educação é destinada buscamos, mesmo que minimamente, ter *“conhecimento das necessidades da população a educar e do contexto em que se educa.”* (Rodrigues e Esteves, 1993: 11)

Apesar desta busca estar sempre presente em qualquer ação educativa, a análise de necessidades de formação surge como tema teórico somente no final da década de 60 e, desde então, tem estado cada vez mais presente enquanto instrumento de planificação e de tomada de decisão na área educativa.

A análise de necessidades de formação tem-se centrado na formação contínua, mas pode também,

“[...] centrar-se no formando, visando ‘abrir horizontes’ para a autoformação, através da consciencialização das suas lacunas, problemas, interesses, motivações. Outras vezes, centrando-se no formador, procura, sobretudo, a eficácia da formação através do ajustamento entre a formação esperada pelos formados e a formação dada pelo formador ou pela instituição formadora.”(Rodrigues e Esteves, 1993: 12)

Antes de irmos mais a fundo no que diz respeito às necessidades de formação, é precis clarificarmos antes o que são as necessidades, como o

conceito tem sido abordado pelos teóricos para então relacionarmos com a formação de professores.

O termo necessidade é ambíguo e de grande abrangência, prestando-se a uma variedade de manipulações de ordem conceitual, ideológica e política que tem consequências diretas nas práticas educativas e na própria formação (Rodrigues e Esteves, 1993).

O termo surge primeiramente relacionado com a natureza biológica do ser humano e com a satisfação das necessidades indispensáveis à sobrevivência, porém tem-se verificado que a utilização do termo necessidade tem se distanciado da vertente biológica e tem sido abordado com diferentes significados: aspiração, carências, constrangimentos, preocupações, desejos, motivações, expectativas, entre outros. Tal variação de significado confere ao conceito um caráter impreciso (Stufflebeam, 1985; Barbier&Lesne, 1986; Rodrigues e Esteves, 1996; Rodrigues, 2006), dificultando, assim, a sua operacionalização.

As necessidades fundamentais podem ser 'divididas' entre as objetivas, e as específicas para o indivíduo ou necessidades subjetivas (Rodrigues e Esteves, 1993).

As necessidades fundamentais são aquelas sentidas pelo coletivo, que acabam por ser traduzidas em obrigação. Para Maslow (1943, 1954) cit. por Rodrigues e Esteves (1993) as necessidades fundamentais comportam 5 categorias, 1) necessidades fisiológicas; 2) necessidades de segurança; 3) necessidades de pertença; 4) necessidades de estima; e 5) necessidades de realização pessoal, sendo as duas primeiras relacionadas à sobrevivência e as três últimas ao lado social do indivíduo.

Numa outra perspectiva, D'Hainaut (1979) cit. por Rodrigues e Esteves (1993) apresenta uma proposta de caracterização das necessidades prevendo cinco possibilidades, sugerindo tanto a necessidade sentida em termos coletivos, como aquela pessoal, sentida pelo indivíduo e que pode ou não ser compartilhada:

- 1) Necessidades das Pessoas X Necessidades dos Sistemas;
- 2) Necessidades Particulares X Necessidades Coletivas;
- 3) Necessidades Conscientes X Necessidades Inconscientes;
- 4) Necessidades Atuais X Necessidades Potenciais;
- 5) Necessidades segundo o setor em que se manifestam.

É então, neste sentido, que (Rodrigues e Esteves, 1993) afirmam que as necessidades *“emergem em contextos histórico-sociais concretos, sendo determinadas exteriormente ao sujeito, e podem ser comuns a vários sujeitos ou definir-se como necessidades estritamente individuais.”* (p.14).

Numa perspectiva mais operacional do conceito de necessidade, Stufflebeam (1985) cit. por Rodrigues e Esteves (1993) englobou a maior parte dos diferentes estudos sobre necessidades em quatro categorias:

- 1) Necessidades como discrepância ou lacuna

Nesta perspectiva, a necessidade é considerada enquanto uma discrepância mensurável entre o estado atual e aquele que deveria existir. É a distância entre o que se tem e o esperado, quando essa distância deixa de existir, a necessidade teria sido ‘sanada’. Neste sentido, a necessidade não teria um caráter permanente, pelo contrário, seria mutável e dinâmica,

possuiria um tempo de vida, desaparecendo logo que são satisfeitas, podendo dar ou não, lugar a outras necessidades (Rodrigues, 1999).

2) Necessidades como mudança ou direção desejada por uma maioria

O termo necessidade, aqui, é aplicado como sinônimo de querer ou de preferência. Não se considera a necessidade como uma discrepância entre o estado atual e um que deveria existir, mas a satisfação de um desejo, adquirindo um caráter instrumental.

3) Necessidade como direção em que se prevê que ocorra um melhoramento

Nesta perspectiva propõe-se uma *“análise sistemática e exaustiva da situação actual e dirige-se mais ao aperfeiçoamento alargado do que à remediação de pontos fracos nas áreas consideradas deficitárias.”* (Rodrigues e Esteves, 1993: 18)

4) Necessidade é algo cuja ausência ou deficiência provoca prejuízo ou cuja presença é benéfica.

Tal perspectiva é pouco aplicável na educação, uma vez que é difícil estabelecermos relação causal entre uma determinada variável e o benefício ou prejuízo constatados.

No campo da educação o termo necessidade aparece quase sempre associado ao conceito de formação, sendo muito utilizada enquanto fundamento de estratégias de planificação.

Num contexto conceitual que considera a formação ao longo da vida e vê o formando como participante ativo na sua própria formação, o conhecimento das necessidades de quem se forma assume-se mesmo como um fator facilitador da eficácia da formação,

“o conhecimento das necessidades de uma população faz diminuir o grau de incerteza quanto ao que deve ser feito. Por outro lado, tem-se verificado haver uma relação positiva com a eficácia da própria formação e com a satisfação que ela proporciona aos formandos.” (Rodrigues e Esteves, 1993: 20)

Muitos autores diferenciam a avaliação das necessidades da análise das necessidades, sendo a primeira utilizada para referir ao processamento de documentação de informação que inclui tanto a identificação de necessidades como a identificação das suas causas. A análise também implica a classificação do problema segundo os tipos de intervenção que poderão ser usados para ultrapassar a discrepância.

“A expressão Análise de Necessidades referencia o conjunto das operações, desde a recolha das necessidades à sua ponderação analítica, segundo critérios avaliativos de prioridades ou outros. Trata-se da recolha de representações dos sujeitos sobre o que faz falta e pode ser obtido por via da formação. Isto é, trata-se da recolha da forma particular e pessoal de pensar na transformação do quotidiano profissional ou na resolução de um dado problema desse mesmo

quotidiano, por meio de uma estratégia específica, a formação.”(Rodrigues, 1999: 165)

Considera-se, então, análise de necessidades de formação, quando buscamos identificar aspectos para os quais a formação possa constituir-se como um contributo.

Acrescentando tal perspectiva, Barbier e Lesne (1986) consideram que analisar necessidades é uma prática da produção de objetivos no geral, ou de produção de objetivos de formação em particular, devendo ser analisada como tal; (Barbier e Lesne, 1986; Suarez, 1985). Para tais autores, são três os campos de produção de objetivos de formação:

- 1) O de fenômenos relativos ao exercício de um trabalho, ou à utilização, por parte dos indivíduos, de certas competências, qualificações e capacidades em atividades sociais;
- 2) O de fenômenos relacionados com a estrutura institucional da formação e a sua organização;
- 3) O de fenômenos diretamente relacionados com o momento de ensino ou formação.

No que diz respeito às técnicas de análise de necessidades, Barbier e Lesne (1986) referem que não existem técnicas específicas pois as necessidades não constituem dados objetivos, uma vez que surgem em função das exigências institucionais que as determinam e dos problemas vivenciados diariamente nas situações profissionais concretas.

Nesta perspectiva, Barbier e Lesne (1986) sugerem um modelo sistêmico de análise dos objetivos indutores na formação para planificação da formação, com vista à intervenção.

Assim, no que diz respeito à formação profissional, os autores, consideram que a prática de análise de necessidades de formação é sempre uma prática geradora de objetivos de formação.

Neste sentido, podem distinguir-se não modelos, mas três modos de determinação dos objetivos indutores da formação, que correspondem a três maneiras sociais de fazer a análise de necessidades de formação: 1) Determinação dos objetivos indutores de formação a partir da definição das exigências de funcionamento das organizações; 2) Determinação dos objetivos indutores de formação a partir da expressão das expectativas dos indivíduos ou grupos; 3) Determinação dos objetivos indutores da formação a partir da definição de interesses sociais nas situações de trabalho.

Analisando as práticas propostas pelos autores acima citados, estas não são mutuamente exclusivas, mas sim complementares.

Nos três casos, as necessidades são entendidas como produtos sociais, não tendo existência natural, ou seja, não existem na natureza profunda dos indivíduos, não sendo assim possível identificá-las a partir da observação direta. A sua determinação é realizada através das práticas sociais em permanente evolução. Assim sendo, tal como é referenciado por Barbier e Lesne (1986), a expressão análise de necessidades de formação sub-entende um processo objetivo e científico, o que, é relativamente incorreto.

No plano da educação, grande parte dos modelos foi influenciada pelos trabalhos de Kaufman (1973; 1977; 1987) que têm por base o conceito de discrepância. Este autor apresenta uma classificação em modelos indutivos, dedutivos e mistos, constituindo estes, estratégias para avaliação de necessidades e identificação de metas em termos educacionais.

Os modelos apresentados por Kaufman têm em comum o fato de partirem da perspectiva de necessidade como discrepância. O que os distingue é o ponto de partida de cada um. (Rodrigues, 2006).

Algumas desvantagens que os processos de análise de necessidades possuem quando seguem a perspectiva da discrepância, são apontadas por Stufflebeam et al. (1985) cit. por Rodrigues e Esteves (1993), entre elas, a de que o modelo das discrepâncias tende a reduzir a análise de necessidades a um processo puramente mecânico, simplificando o problema dos critérios ao atribuir às normas, padrões e decisões, maior validade do que aquela que, por vezes merecem.

Para além do modelo das discrepâncias, encontramos o modelo de diagnóstico de necessidades educativas proposto por D'Hainaut (1979) cit, por Rodrigues e Esteves (1993) que se desenrola em quatro etapas: a primeira implica o diagnóstico das necessidades humanas, procurando não só aquelas que são já conscientes como as que estão omissas; a segunda, abrange a procura dos papéis e das funções que os interessados querem assumir no sistema e a definição das funções que este exige; a terceira é a tomada de decisão acerca das necessidades e da procura, implica ponderar a opinião dos interessados e dos decisores, no sentido de negociar uma posição comum quanto a satisfação das necessidades e da procura; por fim,

a quarta etapa, refere-se a especificação das exigências de formação e baseia-se na determinação dos saberes, a qual é produzida tendo como referência os papéis e funções previamente selecionados e que são necessários para o ingresso, o aperfeiçoamento ou adaptação do papel e funções visadas.

A diversidade de modelos existentes pode reduzir-se a quatro perspectivas:

“(1) a avaliação directa das necessidades a partir de uma sondagem epidemiológica; (2) a exploração da percepção que os membros de uma dada comunidade têm das suas necessidades; (3) a inferência das necessidades da observação directa dos resultados de um dado serviço; (4) a inerência a partir da associação das características de uma dada situação com a persistência de um problema.” (Rodrigues, 2006: 128)

Vale ressaltar que, *“quaisquer que sejam os mecanismos de atribuição da necessidade não deixará de ser um juízo de valor sobre uma realidade subjectivamente observada e construída pelo sujeito observado e/ou pelo sujeito observador, relativamente a um referencial consciente ou não”* (Rodrigues, 1999: 155).

Na determinação dos objetivos indutores da formação consideram-se duas possibilidades relativamente à produção do juízo de valor, com ou sem a intervenção das pessoas a formar.

Quando existe a intervenção das pessoas a formar, estamos perante um processo de auto-avaliação. Ou seja, são recolhidos juízos de valor que os sujeitos produzem, quando confrontados, a situação criada vai potenciar objetivos indutores de necessidades.

No caso de não ocorrer a intervenção das pessoas a formar, são o investigador ou indivíduos identificados como informantes-chave que produzem o juízo de valor, em função das representações que possuem sobre as competências que detêm os sujeitos, sobre os quais recai a análise.

Considerando que a definição de competências é efetuada a partir dos objetivos da organização e que estas são pensadas como condições simples de realização desses objetivos, é entre as competências desejadas e competências possuídas, que surgem os objetivos indutores de formação. Esta definição inicial das competências desejadas depende, de acordo com Barbier e Lesne (1986), do objetivo que impulsiona o desenvolvimento de um dispositivo de determinação de objetivos indutores de formação.

No modo de determinação de necessidades a partir das exigências de funcionamento das organizações, podem ser encontradas três categorias de objetivos, de acordo com os autores acima citados.

Na primeira categoria, pretende-se a concretização direta dos objetivos definidos pela entidade, pelo que a definição das competências requeridas pelas situações profissionais, efetua-se geralmente, a partir de objetivos gerais e estratégicos da entidade, relativamente independente de quem os vai concretizar. Não existe uma prática específica de análise de necessidades que responda a esse objetivo. A natureza dos processos a implementar varia de acordo com o grau de precisão dos objetivos. Quando a

determinação de objetivos é concreta, na medida em que estão claramente definidos pela entidade, a estratégia permite uma abordagem operacional e a definição de casos de formação a partir dos objetivos em si mesmos. Os objetivos não estão previamente definidos, é necessário um primeiro passo de clarificação dos mesmos, o que pode implicar o recurso a informantes-chave, que possuam um conhecimento profundo dos objetivos e do funcionamento da entidade.

Na segunda categoria, a definição de competências requeridas pelas situações profissionais efetua-se com base numa apreciação do potencial humano à disposição da organização. Não se trata apenas de maximizar a eficácia de um agente numa situação profissional, mas também de maximizar o rendimento de uma situação profissional.

A utilização destes processos é, de acordo com os autores, subordinada à existência de uma política de emprego, de promoções e de qualificações, mais orientada para entidades industrializadas, cujos percursos de mobilidade profissional potenciam a individualização das carreiras e trajetórias profissionais.

Por fim, na terceira categoria de objetivos, a definição de competências faz-se a partir de análise dos problemas sentidos pela entidade, sendo as competências exigidas definidas a partir dos erros, faltas, incidentes e disfunções suscetíveis de serem encontradas nas atividades. O objetivo que move a determinação de necessidades é a resolução de problemas. Esta resolução não pode ser efetuada através dos mecanismos de autoridades habituais na organização, pelo que faz apelos aos interesses e à adesão das pessoas preocupadas com essas disfunções.

Neste caso, a definição de competências requeridas pelas situações profissionais efetua-se de forma ‘pragmática’ a partir das disfunções que afetam o andamento das organizações: anomalias, erros, faltas e incidentes de qualquer natureza. Esse tipo de processos necessita e permite, mais do que os anteriores, uma associação de interesses, sendo esta uma característica que limita o seu campo de aplicação aos fenômenos de funcionamento, que jogam com os interesses diretos dos profissionais e não apenas com os interesses da entidade.

Sintetizando as tipologias que de forma sucinta aqui fomos apresentando, consideramos importante referir que apesar de bastante criticado, o modelo das discrepâncias tem sido o mais utilizado na análise de necessidades e sistemas educativos, currículos, programas e mesmo planificação da intervenção pedagógica na sala de aula.

Todos os modelos contêm vantagens e desvantagens e todos podem ser considerados incompletos, visto que partem de um ponto de vista de um único tipo de fonte.

A crítica mais frequente que parece atravessar as diferentes práticas, prende-se com os critérios definidos para este tipo de estudos, no sentido de lhes garantir rigor, não corresponder a obtenção de informação mais útil no momento de proceder ao planeamento (Rodrigues, 1999).

Podemos concluir, então, que a análise de necessidades não pode ser descrita como exata. Ela é, antes de mais, um produto histórico-social. A identificação de necessidades depende da perspectiva adotada e corresponde a um processo de representação da realidade, uma construção social em que participam vários fatores como valores de referência e os

quadros institucionais onde se realiza o processo, incluindo os processos de inquérito. Bastará que a ligação entre estes fatores se modifique para se chegar a uma diferente identificação de necessidades.

Adotamos, neste trabalho, a determinação das necessidades de formação a partir das expectativas dos indivíduos, ou seja, buscamos analisar as aspirações, desejos e preferências dos professores das AEC acerca de uma possível formação, para então identificarmos as necessidades de formação destes sujeitos.

CAPÍTULO 2 - AS ACTIVIDADES DE ENRIQUECIMENTO CURRICULAR

2.1 Um projeto de inovação curricular no 1º CEB

O desenvolvimento da emergente sociedade globalizada, que tem, nas últimas décadas, sido marcado por mudanças que abrangem os diferentes setores de atividade humana, como as ciências, as artes, as tecnologias e que gera perplexidade e incerteza (Fernandes, 2000; Hargreaves, 2002; Giddens, 2002), impõe novos desafios à instituição escolar.

As transformações que ocorreram descortinam um novo período histórico e isso significa que a trajetória do desenvolvimento social está a nos conduzir em direção a um tipo novo e distinto de ordem social. Nesse sentido, a escola atual está colocada perante o desafio de responder às novas necessidades (Bolívar, 2003; Thurler, 2001; Carbonell, 2001).

Uma dessas novas necessidades, a qual a escola precisou responder, foi a de ocupar por mais horas as crianças na escola e alargar a sua oferta

pedagógica, uma vez que, atualmente, grande parte dos pais trabalha a tempo inteiro.

Diante deste desafio, um conjunto disperso de iniciativas a nível local começaram a surgir e em *“momentos diversos e em formatos variados, a escola tem feito ofertas de natureza extra-curricular, variando sim a sua natureza e conteúdos, obrigatoriedade ou voluntariado, intencionalidade, tempo e recurso”* (Oliveira et al., 2008: 7).

Porém, tais iniciativas não contemplavam toda a população portuguesa, uma vez que muitas famílias não tinham condições financeiras de propiciar ofertas de qualidade para ocupar o tempo livre de seus filhos, o que *“colocava, aliás, em causa o desenvolvimento e a própria segurança das crianças.”*(Abrantes et al., 2009: 13)

Neste sentido, a educação enquanto estratégia de desenvolvimento *“veio a revelar-se objecto de estudo, de reflexão e de procura de processos e caminhos de inovação que a sociedade exige”*. (Pocinho e Capelo, 2009: 8)

Diante desta conjuntura nasce, em 2006, um novoprojeto curricular para o 1º Ciclo, as Actividades de Enriquecimento Curricular (AEC), que diferentemente das “ofertas” anteriores possuem uma vertente social, na medida que faz concretizar uma ideia de acesso a todos. Se antes somente as famílias com maior remuneração podiam propiciar aos filhos atividades nos tempos livres, com as AEC qualquer família, independente da renda, tem essa oportunidade.

As AEC ampliam a oferta escolar para 8 horas diárias, em todas as escolas públicas do país, sustentando *“a ideia de Escola a Tempo Inteiro (ETI), que, directa ou indirectamente, se relaciona com a ocupação educativa*

dos alunos, de forma plena, ao longo do tempo escolar e no espaço escolar.”

(Pires, 2007: 78)

Segundo Abrantes et al. (2009),

“É importante assinalar que a implementação das AEC, sob a égide do conceito de Escola a Tempo Inteiro, constitui por ventura a maior alteração produzida, desde os anos 70, na organização das escolas de 1º ciclo, definida ao nível da administração central e generalizada a todos os estabelecimentos públicos do país.”
(p.7)

Neste sentido, após a implementação das AEC, os alunos do 1º Ciclo, têm acesso gratuito à diferentes atividades, no período pós-letivo, na escola. E é nesta ocupação integral do tempo que se coloca o primeiro desafio desta política, a integração curricular de *“dois tempos e momentos: o lectivo, curricular obrigatório, assegurado pelo Estado; e o não lectivo, do enriquecimento curricular de frequência facultativa assegurado predominantemente pela autarquia, sob financiamento do Estado”*. (Pires, 2007: 79)

As atividades não letivas incidem nos domínios: desportivo, artístico, científico, tecnológico e das tecnologias da informação e comunicação, de ligação da escola com o meio, de solidariedade e voluntariado e da dimensão europeia da educação. Realizam-se nomeadamente, Atividades de Apoio ao Estudo, Ensino de Inglês, Ensino de outras línguas estrangeiras, Atividade

Física e Desportiva, Ensino da Música, Outras Expressões Artísticas e outras atividades que incidam nos domínios identificados.

Obrigatoriamente, para todo o 1º ciclo, os planos de atividades dos agrupamentos de escolas devem possuir como Atividades de Enriquecimento Curricular o Apoio ao Estudo e o Ensino de Inglês. Para além destas, o agrupamento de escolas¹ possui autonomia para escolher quais atividades serão disponibilizadas, dentro dos domínios citados. Porém, algumas opções têm sido mais comuns, são elas o Ensino da Música, a Actividade Física Desportiva e as Expressões Artísticas. (Abrantes, 2009)

Segundo Pires (2007), estas escolhas acabam por seguir

“uma “lógica mercantil” que conduz à escolha pelas autarquias (enquanto “entidades promotoras”) do “pacote” das três actividades que oferecem mais vantagens financeiras (Inglês – de oferta obrigatória - , Ensino da Música e Actividade Física e Desportiva) em detrimento de outras actividades, eventualmente menos académicas e sem conotação conceptual e metodológica com áreas disciplinares do currículo.”(p.79)

Neste sentido, para além desta “lógica mercantil”, a escolha de tais atividades favorece, também, uma certa escolarização das AEC.

Segundo o Relatório da CONFAP (2007), é indispensável, na implementação das AEC, a aplicação de estratégias e metodologias diferentes das aplicadas em contexto de sala de aula, para assim, possibilitar

¹ As AEC podem ter como entidades promotoras as Autarquias Locais, Associações de Pais, Instituições Particulares e de Solidariedade Social, e Agrupamentos de Escolas.

aos alunos bem-estar e tranquilidade. Apesar disso, a escolarização das AEC aparece enquanto preocupação em grande parte dos estudos, uma vez que acaba por reduzir *“a possibilidade de existência de autênticos “tempos livres”, como porções de tempo aberto a qualquer ocupação decidida pelo sujeito que desfruta do tempo.”* (Pires, 2007: 78)

Para além da escolarização das AEC, outro aspecto tem sido motivo de preocupação para especialistas em educação: os profissionais que atuam nas atividades. As preocupações centram-se nas necessidades de formação destes profissionais, na (não) articulação entre os professores titulares e os professores das AEC, e na valorização e estabilidade profissional dos professores das AEC.

Enquanto necessidades de formação, o trabalho de Oliveria et al. (2008) ressalta, como preocupação das professoras, a elaboração de atividades para turmas de 1º ano e a planificação e desenvolvimento de atividades lúdicas. Para além destas preocupações o trabalho também identifica dificuldades dos professores das AEC em lidarem com alunos com problemas psicológicos e emocionais e em lidarem com alunos com problemas comportamentais, de ordem e falta de concentração.

A articulação entre professores titulares e professores das AEC aparece enquanto preocupação tanto para professores, como ressalta o trabalho de Oliveira et al. (2008), quanto para a Direção Regional de Educação de Lisboa e Vale do Tejo (DRELVT), que aponta enquanto fragilidade das AEC a *“débil articulação pedagógica entre professores titulares de turma e professores das AEC, e entre estes e os Departamentos Curriculares.”* (DRELVT, 2008: 24)

Em sua investigação, Abrantes et al. (2009) ressaltam a

“importância da integração, articulação e reflexão dos professores das AEC com os professores titulares, com o conselho de docentes e com os departamentos do agrupamento, de modo a criar soluções mais eficazes e mais equitativas de gestão de tempo e do espaço, de desenvolvimento dos alunos, de organização das turmas, de contacto com os encarregados de educação e de abertura à comunidade.” (p. 63)

O Relatório da CONFAP (2008), sobre a articulação entre os professores das AEC e os professores titulares defende a idéia de existência de equipas pedagógicas e multidisciplinares necessárias ao bom desenvolvimento de projetos curriculares de escola e de turma para os quais está subjacente a definição de estratégias de diferenciação pedagógica surgida das necessidades de que cada aluno é portador. Neste sentido, os professores do 1º ciclo precisam superar o *“isolamento físico e psicológico [...] aliado ao sentimento de auto-suficiência inerente à sua condição de monodocência”* (CAP, 2008).

A valorização e estabilidade profissional dos professores das AEC apresenta-se enquanto aspecto fundamental para a melhoria na qualidade das atividades, uma vez que *“estas são precárias e incitam à mobilidade”* (Abrantes et al., 2009: 63) de seus profissionais. A falta de valorização profissional dos professores das AEC (recibos verdes, falta de estatuto profissional, baixa remuneração, etc.) faz com que as AEC sejam vistas

enquanto período transitório, por seus profissionais, estes que esperam por uma colocação ou uma melhor oportunidade.

Essa mobilidade dos profissionais que atuam nas AEC levanta, também, uma outra preocupação, o recrutamento de professores.

Especialmente no Ensino de Inglês, área onde o nosso estudo é centrado, a oferta obrigatória nos 4 anos do 1º ciclo *“conduziu a uma elevada abrangência de alunos nesta actividade, mas evidenciou algumas dificuldades no recrutamento de professores.”* (DRELVT, 2008: 14)

Segundo o Despacho 14 460/2008 os professores de inglês podem ser recrutados desde que se encontrem em alguma das seguintes situações habilitacionais:

Quadro 1: Perfil obrigatório dos professores de Inglês das AEC

ACTIVIDADE	PERFIL DOS DOCENTES
Inglês Artigo 9º	1º Habilitações profissionais ou próprias para a docência da disciplina de inglês no ensino básico; 2º Cursos de formação especializada na área do ensino do inglês no 1º ciclo do ensino básico, ao abrigo do Decreto-Lei nº. 95/97; 3º Cursos de estudos superiores especializados (CESE) na área do ensino de inglês no 1º ciclo do ensino básico; 4º Pós-graduação em ensino de línguas estrangeiras (inglês) na educação pré-escolar e no 1º ciclo do ensino básico. 5º Cursos/graus, listados no ponto 2 do artigo em referência, sendo detentores de conhecimentos da língua portuguesa. 6º Habilitações reconhecidas a nível internacional, listados no ponto 3 do artigo em referência, sendo detentores de conhecimentos da língua portuguesa 7º Outros profissionais com currículo relevante, todavia, a sua contratação carece de autorização prévia da <u>CAP</u>, a quem compete analisar o currículo respectivo.

Fonte: DRELVT, 2008

Segundo a APPI, o alargamento da oferta obrigatória do Inglês e do número de horas reduzidas de trabalho (uma vez que as AEC ocorrem, em geral, após o período letivo, havendo pouca flexibilidade) fez com que o número de professores de Inglês aumentasse de 3806 em 2007/2008 para 4438 em 2008/2009.

Esse aumento fez-se contratando muitos professores sem as habilitações necessárias para o ensino de Inglês. Para além disso, a grande quantidade de horários reduzidos (máximo de 10 tempos), com uma contrapartida financeira pouco compensatória, e o aumento de vagas para novos professores no 2º e 3º ciclo fizeram com que muitos professores das AEC, os mais qualificados, fossem colocados em outros níveis de ensino, abrindo ainda mais lacunas no recrutamento de professores com habilitações e experiência no ensino de Inglês do 1º ciclo. Por este motivo, houve casos em que os alunos conheceram 2 ou 3 professores ao longo do ano letivo ou ficaram sem a oferta de Inglês, por impossibilidade de substituição do professor.

Com o intuito de fundamentar a ênfase no desenvolvimento de competências e capacidades facilitadoras de uma aprendizagem bem-sucedida, existem para o ensino de Inglês, ensino da Música e para as AFD Orientações Programáticas (OP).

Especificamente para o ensino de Inglês, as OP estão organizadas para os 1º e 2º anos e para os 3º e 4º anos.

Resumidamente, as OP para os dois primeiros anos do 1º ciclo têm como princípios básicos: o respeito pelos interesses dos alunos; a promoção

do seu desenvolvimento global; o desenvolvimento de uma relação positiva com a aprendizagem da língua; o uso da língua para fins de comunicação; o desenvolvimento de estratégias gerais de aprendizagem e de aprendizagem das línguas. As OP salientam, também a importância das atividades lúdicas e de uma articulação interdisciplinar.

Para os 3º e 4º anos do 1º ciclo as OP propõem que a operacionalização curricular:

- Dê ênfase à audição e à oralidade, especialmente na fase inicial.
- Inclua a discriminação e imitação de sons, entoações e ritmos em realizações linguísticas significativas;
- Promova a memorização apoiada em suportes visuais, auditivos e gestuais;
- Conduza ao reconhecimento de diferentes tipos de enunciados;
- Privilegie a reprodução de enunciados curtos em situações de comunicação;
- Explore, com frequência, a produção oral;
- Incremente a reprodução escrita de enunciados orais sempre que se julgar pertinente fazê-lo;
- Utilize todos os padrões organizacionais possíveis, tais como o trabalho individual, de pares, ou em pequenos grupos, associados ao trabalho com o grupo-turma;
- Ajude os alunos a, gradualmente e de forma natural, refletir sobre as diferentes estratégias de aprendizagem utilizadas, em utilização ou a utilizar, numa perspectiva metacognitiva da aprendizagem.

Para tanto, as abordagens utilizadas pelos professores de Inglês devem conter, canções e rimas; jogos e movimentos; manifestações de expressão dramática; uso de histórias e trabalho de projeto.

Porém, segundo o relatório de acompanhamento de 2009 da APPI, apesar de quase todos os professores referirem ter conhecimento das OP, nem todos revelam no seu trabalho a assimilação das mesmas. Neste sentido, continua-se a observar casos em que:

- as aulas são conduzidas na Língua Materna, com pouco recurso à língua inglesa, mesmo no uso da linguagem de sala de aula;
- não são utilizadas estratégias de ensino/aprendizagem com recurso ao lúdico e a atividades criativas;
- as metodologias não são adequadas ao nível de ensino e à faixa etária, usando, muitas vezes, estratégias/atividades mais próximas do 2º Ciclo;
- não se faz apelo às experiências de aprendizagem enunciadas nas OP;
- não são promovidas atividades de compreensão e produção oral, fomentando, desde cedo, a comunicação em Inglês;
- não há a preocupação de ajustar a avaliação ao que está recomendado nas OP;
- os conteúdos lecionados não têm em conta as competências previamente adquiridas pelos alunos;
- as aulas são muito centradas no professor.

Considerando, então, a falta de formação dos professores de Inglês que atuam nas AEC, bem como suas dificuldades em desenvolver atividades de acordo com as OP, foram implementadas pela DGIDC, com a colaboração directa da APPI, duas edições distintas de formação a distância para professores de Inglês **“Ensino do Inglês no 1.º Ciclo do Ensino Básico - 1º e 2º anos”** e **“Gestão Curricular do Inglês no 1.º Ciclo do Ensino Básico” - 3º e 4º anos**, dando prioridade à formação de professores que lecionavam o 1º e 2º anos.

Da minha experiência enquanto professora de Inglês das AEC, posso ressaltar alguns aspectos importantes que, para mim, caracterizam o projeto e destacam o perfil dos profissionais que atuam nesta área, muitos deles já apontamos neste trabalho, são eles, a falta de estatuto profissional; a falta de formação dos professores das AEC; a dificuldade no recrutamento dos professores, especialmente os de Inglês; insegurança financeira; relação entre professores titulares e professores das AEC. Porém, gostaria de destacar os dois últimos aspectos devido a importância destes no dia-a-dia dos professores das AEC.

- a) *Insegurança Financeira* – como já dissemos anteriormente, os professores das AEC são, majoritariamente, trabalhadores independentes, que recebem hora/aula, ou seja, não recebem férias, feriados, subsídio natal, etc., para além disso, não são poucos os casos de professores das AEC que têm salários atrasados. Por estes motivos, segundo a minha experiência, os professores das AEC não vêem perspectivas futuras no seu

trabalho, o que além de ser um fator desmotivacional, também leva muitos professores a saírem do trabalho no meio do ano letivo.

b) *Relação entre professores titulares e professores das AEC*- durante os meus dois anos enquanto professora das AEC, pude perceber a importância de um bom relacionamento entre os professores titulares e os professores das AEC. Trabalhei sempre na mesma escola, mas no meu primeiro ano as professoras titulares não toleravam os professores das AEC e ignoravam as nossas tentativas de aproximação, dividindo a escola em duas realidades, a primeira, das atividades curriculares obrigatórias, onde tudo ocorria perfeitamente, e a segunda, das AEC, onde nem tudo acontecia como o planejado. O ápice desta “divisão de águas” foi a festa de fim de ano, realizada separadamente. Já no segundo ano, após a troca da coordenação da escola, houve, por parte dos professores titulares uma preocupação de integrar os professores das AEC nas atividades realizadas pelos alunos. Essa nova postura causou uma mudança não só na relação entre os professores, como colaborou para o sucesso das AEC, uma vez que possibilitou um trabalho integrado entre a vertente curricular e a de enriquecimento.

2.2 As AEC em números

Considerando que as AEC estão em funcionamento desde o ano letivo de 2006/2007, apresentaremos a seguir, dados censitários das AEC em

Portugal, voltando, em alguns momentos, especificamente para a região de Lisboa e para o Ensino de Inglês, respeitando o recorte do nosso trabalho.

2.2.1 Estabelecimentos de Ensino

Em Portugal, dos 5959 estabelecimentos de ensino público do 1º ciclo existentes em 2006, 99,6% possuíam AEC, dos quais 42,8% ofereciam Inglês nos 1º e 2º anos, 98,9% ofereciam inglês nos 3º e 4º anos, 85% possuíam Ensino da Música, 94,3% possuíam Actividade Física Desportiva, e 98,6% ofereciam Apoio ao Estudo. No ano seguinte, 2007/2008, o número de estabelecimentos públicos em Portugal diminuiu para 5416, porém as AEC continuaram a estar em 99,6% destes estabelecimentos. Apenas o Ensino da Música tem sua oferta reduzida, como mostra o Quadro 2. Tal acontecimento pode ser explicado pela oferta de outras atividades no ano de 2007/2008.

Quadro 2 - Estabelecimentos com actividades de enriquecimento curricular, por actividade (2006/2007 e 2007/2008)

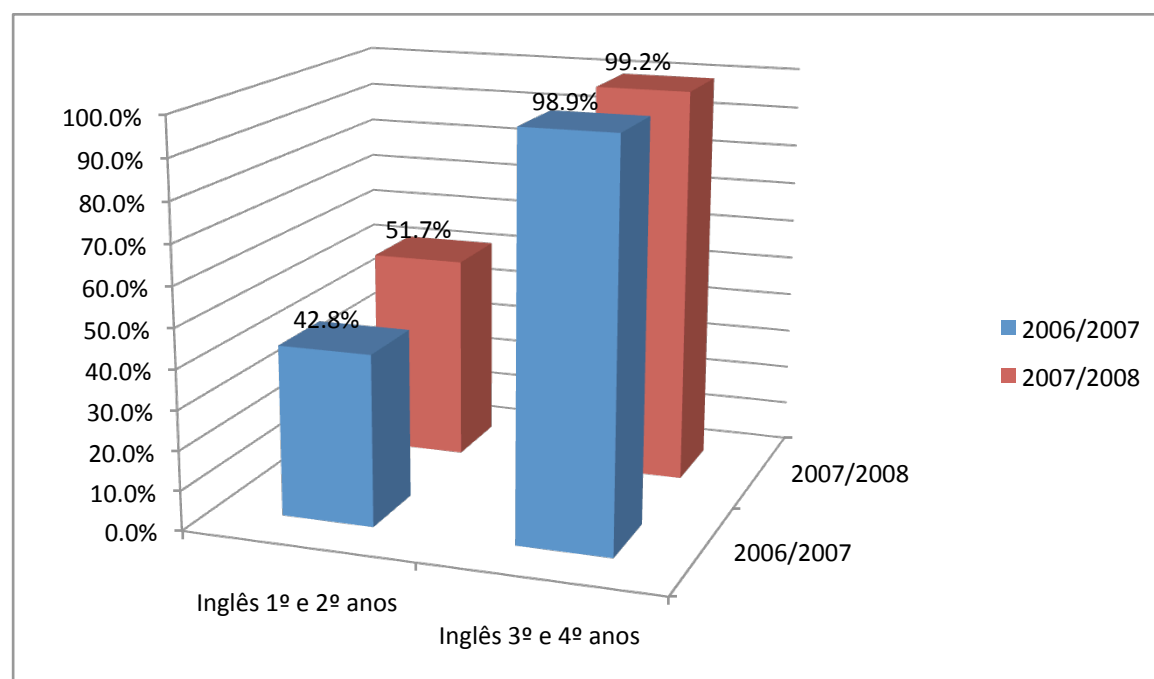
AEC	Nº de estabelecimentos		% de estabelecimentos	
	2006/2007	2007/2008	2006/2007	2007/2008
Ensino de Inglês nos 1º e 2º anos	2534	2775	42,8	51,7
Ensino de inglês nos 3º e 4º anos	5859	5338	98,9	99,2
Ensino da Música	5067	4531	85,0	83,3
Actividade Física Desportiva	5622	5272	94,3	97,3
Apoio ao Estudo	5874	5345	98,6	98,7
Outras	-	3687	-	68,1

Fonte: GIASE, 2007 e GEPE/DRE, 2008.

Especificamente no Ensino de Inglês, ambas as ofertas, seja para os 1º e 2º anos, ou para os 3º e 4º anos, tiveram ampliação, como ilustra o Gráfico 1. Vale destacar um significativo aumento no número de estabelecimentos que aderiram ao Ensino de Inglês nos 1º e 2º anos,

passando de 42,8% para 51,7%. Já o Ensino de Inglês para os 3º e 4º existe em quase todos os estabelecimentos de ensino (99,2%).

Gráfico 1 - Número de estabelecimentos com Ensino de Inglês – Portugal (2006/2007 e 2007/2008)



Fonte: GIASE, 2007 e GEPE/DRE, 2008.

Seguindo a tendência nacional, todas as Direções Regionais de Educação apresentaram aumento da oferta de Ensino de Inglês para os 1º e 2º anos, como indica o Quadro 3, sendo a Direção Regional de Educação do Algarve que teve o maior aumento (21%).

Quadro 3 – Estabelecimentos com Ensino de Inglês nos 1º e 2º anos, por Direção Regional de Educação (2006/2007 e 2007/2008)

DRE	Nº de Estabelecimentos		% de Estabelecimentos	
	2006 - 2007	2007 - 2008	2006 - 2007	2007 - 2008
DREN	1132	1055	49,5	50,2
DREC	618	753	37,7	53,5
DRELVT	524	677	36,8	50,6
DREA	210	208	54,5	58,8
DREAlg	50	82	27,5	48,5
Total	2534	2775	42,8	51,7

Fonte: GIASE, 2007 e GEPE/DRE, 2008.

Assim como na oferta do Ensino de Inglês para os 1º e 2º anos, o Ensino de Inglês para os 3º e 4º anos também teve um aumento de oferta, comparando os anos letivos de 2006/2007 e 2007/2008. Destaque, novamente, para a DREAlg que, no ano letivo de 2007/2008, possuía a oferta de Inglês para os 3º e 4º em todos os estabelecimentos de ensino, como demonstra o Quadro 4.

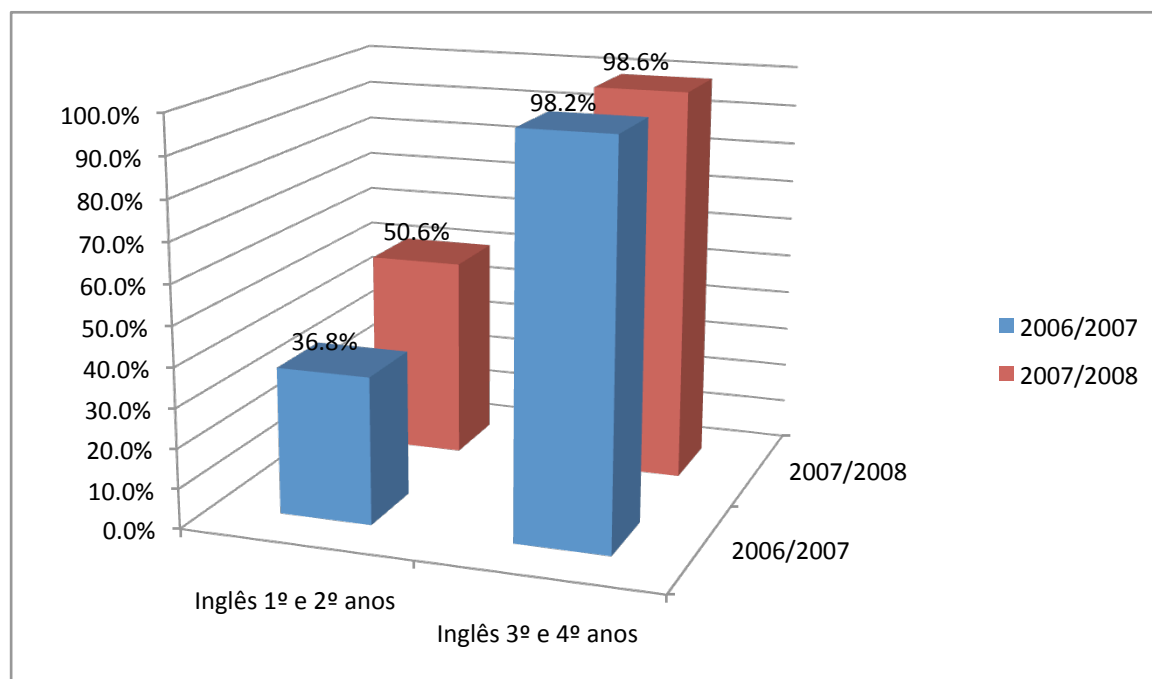
Quadro 4 – Estabelecimentos com Ensino de Inglês nos 3º e 4º anos, por Direção Regional de Educação (2006/2007 e 2007/2008)

DRE	Nº de Estabelecimentos		% de Estabelecimentos	
	2006 - 2007	2007 - 2008	2006 - 2007	2007 - 2008
DREN	2268	2092	99,3	99,3
DREC	1634	1405	99,3	99,5
DRELVT	1397	1317	98,2	98,6
DREA	385	355	98,2	98,9
DREAlg	175	169	95,6	100,0
Total	5859	5338	98,9	99,2

Fonte: GIASE, 2007 e GEPE/DRE, 2008.

Especificamente na DRELVT, ambas as ofertas de Ensino de Inglês (1º e 2º anos e 3º e 4º anos) foram alargadas, em especial o Ensino de Inglês para os 1º e 2º anos que teve um aumento de 13,8%, como destaca o Gráfico 2.

Gráfico 2 - Número de estabelecimentos com Ensino do Inglês, na DRELVT (2006/2007 e 2007/2008)



Fonte: GIASE, 2007 e GEPE/DRE, 2008.

2.2.2 Alunos do 1º Ciclo com Actividades de Enriquecimento Curricular

Das ofertas existentes, somente o Ensino de Inglês para os 3º e 4º anos e o Ensino da Música tiveram ligeira diminuição de alunos abrangidos, respectivamente, 06% e 1,2%. No sentido oposto, as demais atividades tiveram um aumento de frequência, como mostra o Quadro 5.

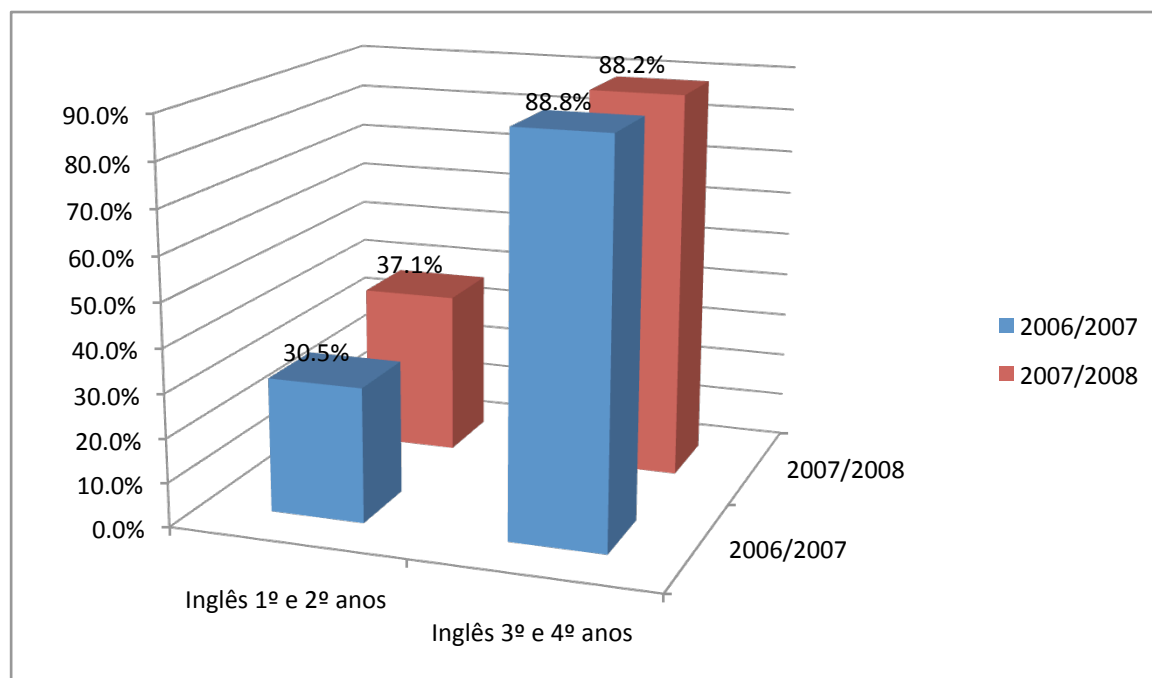
Quadro 5 – Alunos do 1º Ciclo com actividades de enriquecimento curricular, por actividade (2006/2007 e 2007/2008)

AEC	Nº de alunos abrangidos		% de alunos abrangidos	
	2006 – 2007	2007 – 2008	2006 – 2007	2007 – 2008
Ensino de Inglês nos 1º e 2º anos	63988	75622	30,5	37,1
Ensino de inglês nos 3º e 4º anos	185230	184282	88,8	88,2
Ensino da Música	273178	264678	65,3	64,1
Actividade Física Desportiva	316127	327273	75,6	79,3
Apoio ao Estudo	339044	342629	81,1	83,0
Outras	-	215567	-	52,2

Fonte: GIASE, 2007 e GEPE/DRE, 2008.

Especificamente no Ensino de Inglês, observamos um significativo aumento de 6,6% de alunos abrangidos nos 1º e 2º anos, como demonstra o Gráfico 3.

Gráfico 3 – Alunos Abrangidos pelo Ensino do Inglês – Portugal (2006/2007 e 2007/2008)



Fonte: GIASE, 2007 e GEPE/DRE, 2008.

Seguindo a tendência nacional, a oferta do Ensino de Inglês nos 1º e 2º anos teve um aumento do número de alunos abrangidos em todas as DRE, como se verifica no Quadro 6, sendo na Direção Regional de Educação do Centro (DREC) o maior aumento (13,9%).

Quadro6 – Alunos abrangidos pelo Ensino de Inglês nos 1º e 2º anos, por Direção Regional de Educação

DRE	Nº de Alunos abrangidos		% de Alunos abrangidos	
	2006 - 2007	2007 - 2008	2006 - 2007	2007 - 2008
DREN	30015	31680	39,5	39,6
DREC	10196	14538	28,7	42,6
DRELV	16058	23192	22,7	33,0
DREA	3628	4002	34,9	40,0
DREAlg	1091	2210	11,6	23,3
Total	63988	75622	30,5	37,1

Fonte: GIASE, 2007 e GEPE/DRE, 2008.

No que diz respeito a oferta do Ensino de Inglês para os 3º e 4º anos, somente a Direção Regional de Educação do Norte (DREN) e a Direção Regional de Educação do Alentejo (DREA) tiveram um aumento no número de alunos abrangidos. As demais DRE tiveram uma diminuição de oferta, como mostra o Quadro 7.

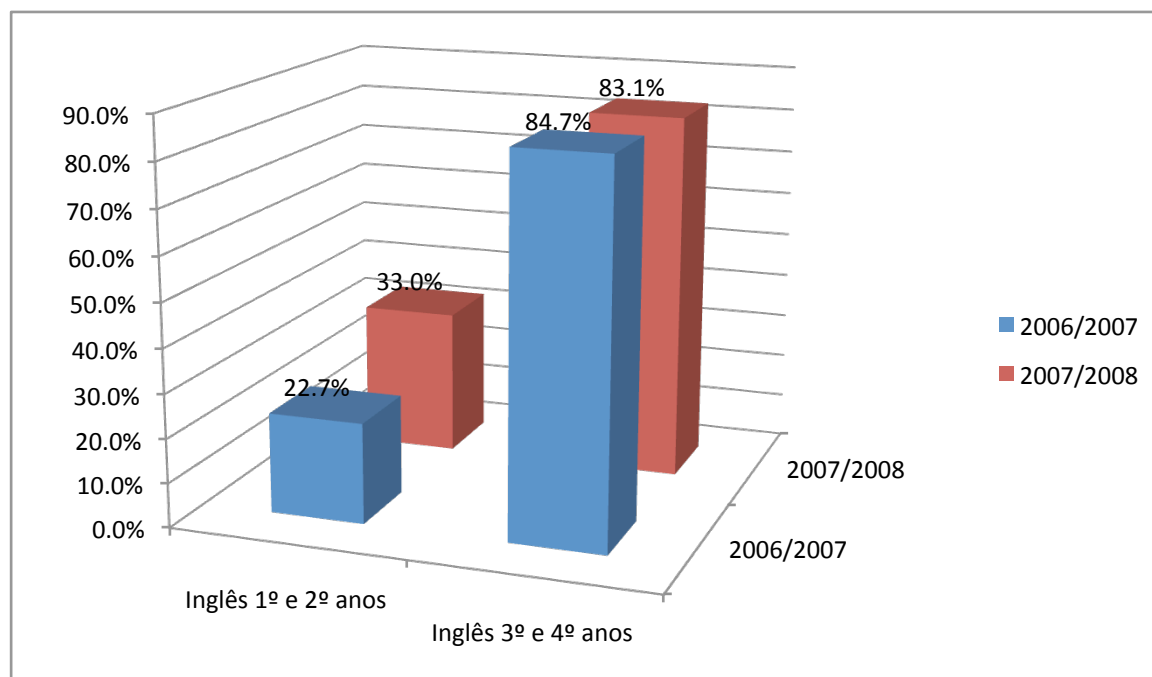
Quadro 7– Alunos abrangidos pelo Ensino de Inglês nos 3º e 4º anos, por Direção Regional de Educação

DRE	Nº de Alunos abrangidos		% de Alunos abrangidos	
	2006 - 2007	2007 - 2008	2006 - 2007	2007 - 2008
DREN	77320	76445	91,2	91,6
DREC	33175	32222	93,2	92,1
DRELV	58279	58892	84,7	83,1
DREA	8934	9056	88,7	90,4
DREAlg	7539	7667	81,1	79,8
Total	185230	184282	88,8	88,2

Fonte: GIASE, 2007 e GEPE/DRE, 2008.

Na DRELVT, o número de alunos abrangidos pelo Ensino de Inglês segue a tendência nacional, tendo tido um aumento de 10,3% nos 1º e 2º anos e uma queda de 1,6% nos 3º e 4º anos (Gráfico 4).

Gráfico 4 – Alunos abrangidos pelo Ensino do Inglês– DRELVT (2006/2007 e 2007/2008)



Fonte: GIASE, 2007 e GEPE/DRE, 2008.

2.2.3 Professores das AEC

Em Portugal, no ano letivo 2006/2007, as AEC ocuparam um total de 13.361 professores. Considerando que a oferta das AEC, teve um aumento significativo, o número de professores “contratados” também aumentou para 14.442, ou seja, 981 novos professores nas AEC. Deste total, a atividade com o maior número de professores é a Actividade Física Desportiva (AFD), que contava em 2006/2007 com 4121 professores e em 2007/2008 com 4388 professores. (Quadro 8)

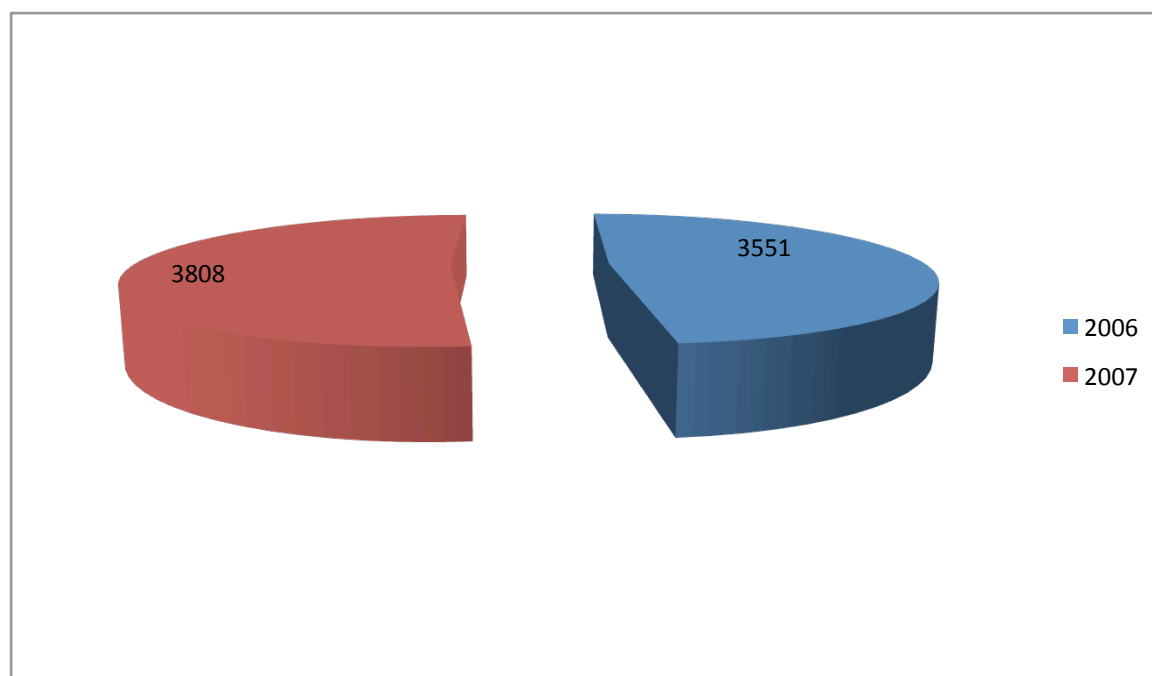
Quadro 8 – Professores das actividades de enriquecimentos curricular, por Direcção Regional de Educação (2006/2007 – 2007/2008).

DRE	Ensino do Inglês		Ensino da Música		AFD		Outras Actividades		Total	
	06/07	07/08	06/07	07/08	06/07	07/08	06/07	07/08	06/07	07/08
DREN	1400	1466	1168	1147	1658	1869	958	1312	5184	5794
DREC	801	766	703	607	912	923	562	654	2978	2950
DRELVT	1058	1298	1125	888	1213	1137	826	925	4222	4248
DREA	181	116	151	157	212	261	161	298	705	823
DREAlg	111	160	90	96	126	198	45	173	372	627
Total	3551	3806	3237	2895	4121	4388	2552	3362	13461	14442

Fonte: Direcções Regionais de Educação, 2008

Especificamente na oferta de Ensino de Inglês na área da DRELVT, o número de professores “contratados” teve um aumento de 257 novos professores, como ilustra o gráfico 5.

Gráfico 5 – Professores do Ensino de Inglês – DRELVT (2006/2007 e 2007/2008)



Relativamente aos anos letivos 2008/2009 e 2009/2010, não foram encontrados dados censitários acerca das AEC, impossibilitando uma apresentação de dados mais recentes sobre os estabelecimentos de ensino que oferecem as AEC, dos alunos abrangidos pelo projeto e dos professores que nele atuam.

II PARTE

TRABALHO EMPÍRICO

CAPÍTULO 3 - METODOLOGIA

Descreveremos, agora, a metodologia utilizada durante o estudo com a apresentação das opções e dos procedimentos metodológicos do estudo e fundamentação teórica sobre as metodologias utilizadas.

3.1 Objetivos do Estudo

Considerando que as necessidades de formação são realidades subjetivas, associadas ao futuro e relacionadas com uma contextualização objetiva, associada ao presente, ou seja, são a junção das aspirações e desejos com o cotidiano profissional e suas exigências, um plano de formação de professores deve satisfazer as necessidades depreendidas a partir das exigências do funcionamento das organizações, dos interesses sociais presentes numa situação específica de trabalho e das expectativas dos indivíduos.

É preciso que a formação do professor tenha como princípio a construção de uma matriz de saberes e competências profissionais necessárias à prática docente, para que assim, o professor possa responder adequadamente às funções que o sistema educativo espera que ele desempenhe. Além de considerar o que o sistema educativo espera do professor, um plano de formação deve, também, partir da análise da situação de trabalho e das aspirações, desejos, dificuldades e preocupações dos sujeitos a quem se destina.

Nesta perspectiva, o presente trabalho insere-se na temática de estudo das necessidades de formação identificados segundo a perspectiva

dos professores de Inglês das Actividades de Enriquecimento Curricular. Procuramos conhecer as aspirações, desejos de mudança, dificuldades e preocupações, destes professores, na realização de suas atividades profissionais.

Um dos principais objetivos deste trabalho foi conhecer as concepções dos professores de inglês das AEC acerca dos contributos da sua formação inicial para o desempenho das suas funções, ou seja, buscamos identificar em que medida a formação inicial destes professores contribuam para sua prática, bem como aspectos em que tal formação poderia ter sido melhor trabalhada. Visamos, também, conhecer as concepções dos professores das AEC acerca de suas funções, bem como, quais as dificuldades encontradas no desempenho das mesmas.

3.2 Caminhos da Investigação

Neste momento, apresentaremos quais foram os caminhos adotados na metodologia deste trabalho, ou seja, falaremos da abordagem de pesquisa seguida, da escolha e caracterização dos sujeitos deste estudo, do nosso instrumento de recolha de dados, e, por fim, da análise dos dados.

3.2.1 Pesquisa Qualitativa

Considerando que buscamos neste trabalho identificar as necessidades de formação dos professores de Inglês das AEC na perspectiva dos professores, o método de pesquisa utilizado foi a pesquisa qualitativa que “trabalha com o universo de significados, motivos, aspirações, crenças, valores e atitudes” (Minayo, 2004: 21-22).

Além disso, a própria temática das necessidades de formação direciona o trabalho para uma perspectiva que considere as pessoas que participam da pesquisa enquanto “sujeitos que elaboram conhecimentos e produzem práticas adequadas para intervir nos problemas que identificam.” (Chizzotti, 1991: 83).

Assim, a abordagem qualitativa aparece, neste trabalho, como opção adequada ao desdobramento da temática a ser trabalhada. Neste sentido, privilegiamos “(...) *essencialmente, a compreensão dos comportamentos a partir da perspectiva dos sujeitos da investigação*” (Bogdan e Biklen, 1994: 16). Pretendemos, assim, compreender a realidade “(...) *tal como ela é verdadeiramente vivida e percebida pelos sujeitos ou como ela se desenrola nas instituições estudadas*” (Poisson, cit. Reis, 2006: 86).

Segundo Chizzoti (1991), a investigação qualitativa apresenta três características básicas:

1. A pesquisa pode ser uma oportunidade de *formar* os pesquisados a fim de que transformem os problemas que enfrentam;
2. Os pesquisados têm uma capacidade potencial de identificar suas necessidades, formular seus problemas e organizar sua ação;
3. A eficácia desse processo de decisão depende da participação ativa dos envolvidos na descoberta de suas necessidades e na organização adequada dos meios para modificar as situações consideradas insatisfatórias.

Consideramos a metodologia qualitativa enquanto mais adequada ao presente processo de análise de necessidades de formação, na medida em que esta privilegia a compreensão dos comportamentos a partir das

representações dos entrevistados. Recorrer à metodologia qualitativa nos permite conhecer e compreender os pontos de vista dos sujeitos para, posteriormente, procedermos à sua interpretação. *“A abordagem qualitativa requer que os investigadores desenvolvam empatia para com as pessoas que fazem parte do estudo e que façam esforços concertados para compreender vários pontos de vista”* (Bogdan e Biklen, 1994: 287).

3.2.2 Sujeitos da Pesquisa

Para a realização dos objetivos, pretendíamos entrevistar o conjunto de professores de Inglês das AEC de um agrupamento específico de Lisboa. A escolha do agrupamento justifica-se por razões de conveniência geográfica e facilidade em contactar os possíveis entrevistados.

Entretanto, ao entrarmos em contato com o agrupamento escolhido, descobrimos que só existiam três professoras de Inglês das AEC, o que consideramos ser um número muito pequeno de entrevistados.

Neste sentido, escolhemos um segundo agrupamento, que possui quatro professoras de Inglês das AEC, para completar o nosso número de sujeitos. Sendo assim, nosso trabalho contou com a colaboração de sete professoras de Inglês das AEC de dois diferentes agrupamentos de Lisboa.

Estabelecemos, com as sete professoras um contato direto por telefone, com objetivo de esclarecer os propósitos do trabalho e salientar a importância da sua participação no mesmo.

Aproveitamos o momento para procedermos à marcação da data e hora da realização das entrevistas. Todas as professoras demonstraram interesse em colaborar conosco.

Com o objetivo de recolher dados pessoais e profissionais das entrevistadas, solicitamos que as mesmas preenchessem uma ficha de caracterização (vd. Anexo I). Os dados obtidos nesta ficha foram apenas de carácter socio-profissional sobre os sujeitos, nomeadamente a idade e género das entrevistadas, habilitação académica e nacionalidade.

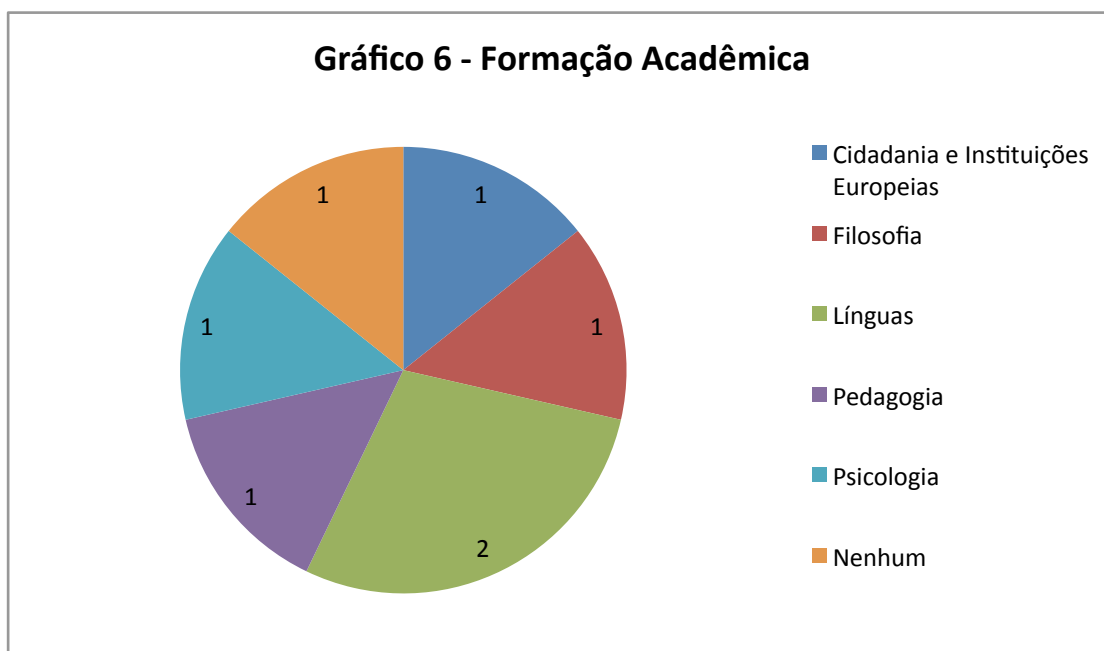
No seguinte quadro, apresentamos alguns dos elementos de caracterização das entrevistadas.

Quadro 9 – Caracterização das Entrevistadas

Entrevistada	Idade	Nacionalidade
Ana	22	Brasileira
Catarina	25	Brasileira
Clara	21	Portuguesa
Cristina	39	Portuguesa
Luísa	46	Portuguesa
Maria Rita	40	Portuguesa
Melissa	24	Portuguesa

Como podemos verificar no quadro anterior, todos os colaboradores nesta investigação são do sexo feminino e as suas idades variam entre os 21 e os 46 anos, sendo duas professoras de nacionalidade brasileira.

Quanto à formação, uma entrevistada não possui licenciatura e 6 possuem formação em diferentes áreas académicas, são elas: Cidadania e Instituições Europeias (1), Filosofia (1), Línguas (2), Pedagogia (1), e Psicologia(1). (Gráfico 6)



3.3 Recolha e tratamento dos dados

3.3.1 Entrevista

No plano da orientação e estruturação do processo de recolha de dados optamos pela entrevista semi estruturada, que “*se desenrola a partir de um esquema básico, porém não aplicado rigidamente, permitindo que o entrevistador faça as necessárias adaptações*” (Ludke e André, 1986: 34). Assim, a elaboração de um guião (vd. Anexo II) se fez necessária para garantir uma seqüência lógica da entrevista. Este tipo de técnica de entrevista implica por parte do entrevistador atitudes de flexibilidade e compreensão, pois alguns temas podem não ser abordados pelo entrevistado durante a entrevista. Assim, cabe ao entrevistador, sem uma atitude crítica ou de avaliação, reencaminhar a entrevista para seus objetivos.

Este trabalho se apresentou como desafio, na medida em que, ao mesmo tempo que eu pertencia ao grupo dos sujeitos da pesquisa, correndo o risco de deformar a realidade (Campenhoudt, 2003), ficando presa na posição de professora de Inglês das AEC, vim carregada de concepções políticas e ideológicas sobre a temática das Actividades de Enriquecimento Curricular o que dificultava o processo de objetivação, ou seja, dificultava a “*a tentativa – nunca completa – de descobrir a realidade social assim como ela é, mais do que gostaríamos que fosse.*” (Demo, 1989: 20).

Na busca de superar tal desafio, realizamos neste trabalho uma reflexão contínua, antes, durante e depois da ação. Para tanto, as entrevistas foram gravadas, transcritas em suas totalidade, registrando cada pausa, riso e/ou hesitação que pudessem colaborar nessa reflexão.

Como parte dessa reflexão contínua, realizamos um pré-teste do guião da entrevista, para que pudéssemos rever nosso instrumento de pesquisa. Validamos o guião e a opção pelo modelo de entrevista semi estruturada, que possibilitou, de acordo com as respostas obtidas nesse pré-teste e com os objetivos do trabalho, a realização de novas e diferentes intervenções.

As entrevistas foram realizadas durante os meses de Março, Abril e Maio, em geral, na escola das entrevistadas, lugar que facilitou o encontro com as colaboradoras. Todas as entrevistas foram gravadas com o consentimento das entrevistadas e posteriormente transcritas já com o nome fictício escolhido pela própria entrevistada.

Segundo Minayo (1994), nenhuma entrevista é uma conversa despretensiosa e neutra e mesmo que tenhamos buscado uma reflexão

contínua durante o trabalho, tanto o entrevistador quanto o entrevistado vão para a entrevista carregados de expectativas.

O entrevistador busca confirmar suas hipóteses, imagina possíveis respostas, acredita já possuir resultados antes mesmo de obter os dados. Já o entrevistado tem a oportunidade para falar e ser ouvido, pode sentir-se avaliado, ameaçado, invadido, pode querer emocionar o entrevistador ou até mesmo querer agradar (Szumanski, 2004).

3.3.1.1 O guião da entrevista

Como dito anteriormente, para a realização das entrevistas fez-se necessária a construção de um guião, adaptado às problemáticas em estudo. O guião foi organizado em blocos temáticos com os referentes objetivos específicos, questões orientadoras e aspectos a analisar, caso o entrevistado não se referisse espontaneamente às questões.

Neste sentido, o guião de entrevista é composto por cinco diferentes blocos, são eles:

Bloco 1 - Legitimação da Entrevista

Este primeiro bloco tinha como objetivo específico, legitimar a entrevista e motivar o entrevistado. Ou seja, caracteriza o primeiro contato com o entrevistado, onde buscamos explicar as finalidades da investigação, salientar a importância da participação do entrevistado, bem como, garantir seu anonimato e solicitar a autorização para a gravação da entrevista.

Bloco 2 - As AEC

Este bloco teve como objetivo específico, conhecer as concepções dos professores acerca das AEC. Neste sentido, solicitamos às professoras que falassem sobre as AEC, desde o que elas entendiam ser o programa até suas vantagens e limitações para os sujeitos e entidades envolvidas, nomeadamente, o sistema escolar, a escola, o professor, o aluno, e a família.

Bloco 3 - Ser Professor das AEC

Este terceiro bloco teve como objetivo específico conhecer a concepção dos professores acerca de suas funções. Para tanto, solicitamos que as professoras se colocassem enquanto alguém que precisasse contratar um professor de inglês e pedimos que relatassem o que buscariam no professor a ser contratado. Além disso, pedimos, também, que as professoras contassem o que era ser professora das AEC, salientando as características específicas dos professores das AEC.

Bloco 4 - Dificuldades

Este bloco teve como objetivo específico conhecer as dificuldades encontradas, pelos professores das AEC, no desempenho das suas funções. Neste sentido, pedimos para as entrevistadas que enumerassem os aspectos gratificantes no exercício de suas funções, bem como suas dificuldades e preocupações.

Bloco 5 - Formação

O quinto e último bloco teve dois objetivos específicos, (a) conhecer os contributos da formação realizada pelas professoras para o exercício de suas funções, e (b) conhecer as concepções das professoras acerca da formação que consideravam necessária. Para a consecução do primeiro objetivo, solicitamos que as entrevistadas nos falassem onde aprenderam a realizar as atividades que desenvolvem, buscando identificar que formação inicial, contínua e/ou experiência profissional tais professoras possuíam. Já para alcançar o segundo objetivo, pedimos que as entrevistadas imaginassem uma formação para os professores de inglês das AEC e em seguida descrevessem como seria tal formação.

3.3.2 Análise de Conteúdo

Para o tratamento das entrevistas realizamos a análise de conteúdo que tem por objetivo a compreensão crítica das comunicações, tanto em seu conteúdo explícito quanto implícito. Segundo Laurence Bardin, a análise de conteúdo é

“[...] um conjunto de técnicas de análise das comunicações visando obter, através de procedimentos sistemáticos e objetivos de descrição do conteúdo das mensagens, indicadores (quantitativos ou não) que permitam inferir conhecimentos relativos às condições de produção/recepção (variáveis inferidas) dessas mensagens.” (Bardin, 1977: 31)

Assim, para a organização e análise de dados seguimos as técnicas da análise temática propostas por Laurence Bardin, no qual a análise se dividiria em 3 fases: a pré análise, a análise do material e o tratamento dos resultados.

A pré-análise de conteúdo teve início na própria transcrição da entrevista, quando, enquanto pesquisadora, revivia, refletia e fazia minhas primeiras inferências.

Após a transcrição das entrevistas, partimos para a organização dos dados, após uma leitura exhaustiva das entrevistas, Tomamos como unidade de análise o tema. Procedemos seguidamente à categorização das unidades de registro.

Com essas grelhas montadas, fizemos uma releitura do material, e pouco a pouco fomos distribuindo os dados que possuíamos, formulando possíveis categorias, refazendo observações, mudando as categorias antes formuladas, fazendo e refazendo nessa tentativa de organizar os dados. Essa fase de organização e análise, na qual buscamos formular categorias “*é, via de regra, um processo longo, difícil e desafiante*” (Franco, 2007: 59).

A partir dessas leituras e releituras que permitiram sínteses provisórias, pequenos *insights* e a visualização de falas dos participantes referindo-se aos mesmos assuntos, constituímos as categorias que emergiram no trabalho (Szumanski et al., 2004).

Na busca de facilitar o tratamento dos dados, elaboramos novas ‘grelhas de análise’, constituídas pelas categorias e sub-categorias que surgiram na análise do material, com as falas das professoras (vd. Anexo IV, V e VI).

Assim, durante toda a análise das entrevistas buscamos

[...] componentes impregnados nas mensagens socialmente construídas via objetivação do discurso, mas com a possibilidade de serem ultrapassadas ou ‘desconstruídas’, mediante um processo trabalhoso (mas, não impossível) e dialético, tendo em vista a explicitação do processo de ancoragem e estabelecendo como meta final o desenvolvimento da consciência. (Franco, 2007: 20)

Nesse sentido, ao conseguirmos desconstruir os discursos apresentados pelas professoras e organizá-los em categorias pudemos, enfim, interpretar os dados.

CAPÍTULO 4 - APRESENTAÇÃO E ANÁLISE DOS RESULTADOS

Apresentamos, então, os resultados obtidos através da Análise de Conteúdo das sete entrevistas realizadas com as professoras de inglês do das AEC.

Durante a nossa Análise de Conteúdo, três grandes temas emergiram, As Actividades de Enriquecimento Curricular, Ser Professor das AEC e a Formação e Necessidades de Formação.

Neste sentido, para a apresentação dos dados seguiremos estes temas, divididos em blocos temáticos, bem como as categorias e subcategorias que emergiram a partir deles.

Partindo do global para posteriormente seguirmos especificamente para os blocos temáticos, apresentamos no Quadro 10, as categorias que emergem na análise a partir de cada temática.

Quadro 10 – Temas e Categorias emergentes das entrevistas	
Tema	Categorias
As Actividades de Enriquecimento Curricular	<ul style="list-style-type: none"> • Concepções das AEC • Vantagens das AEC • Limitações e Desvantagens das AEC
Ser Professor das AEC	<ul style="list-style-type: none"> • Aspectos Gratificantes • Preocupações • Perfil dos professores de Inglês das AEC • Perfil desejado do docente de inglês das AEC
Formação e Necessidades de Formação	<ul style="list-style-type: none"> • Formação Inicial • Formação Pedagógica • Formação Específica para as AEC • Áreas de Necessidades de Formação

4.1 As actividades de enriquecimento curricular

Solicitamos às entrevistadas durante a entrevista que nos falassem sobre as AEC, o que eram, quais eram as vantagens, quais eram suas limitações e dificuldades, etc.

Na análise dos dados, três grandes categorias emergiram quando as entrevistadas falaram sobre as AEC, como verificamos no Quadro 11. A primeira está relacionada com as concepções que as entrevistas possuem das AEC, ou seja, como elas definem as AEC; a segunda diz respeito as vantagens das AEC, seja para escola, para família e/ou para o aluno das AEC; e por último, as limitações e desvantagens das AEC, quando as professoras ressaltam aspectos não positivos destas actividades.

Quadro 11 – As Actividades de Enriquecimento Curricular	
Categoria	Subcategoria
1. Concepções das AEC	1.1 Preenchimento do tempo livre dos alunos
	1.2 Inserção Curricular
	1.3 Conteúdos das AEC
2. Vantagens das AEC	2.1 Para a escola
	2.2 Para o Professor
	2.3 Para a formação do aluno
	2.4 Para a ocupação do tempo livre dos alunos
	2.5 Para família
3. Limitações e Desvantagens das AEC	3.1 Frequência intermitente das AEC pelos alunos
	3.2 Brevidade das horas de contato com os alunos
	3.3 Falta de atividades lúdicas
	3.4 Tempo excessivo do aluno na escola
	3.5 Desadequação do programa de Inglês das AEC

Passaremos, agora, para uma análise mais específica das opiniões que emergiram dentro do tema: As Actividades de Enriquecimento Curricular.

4.1.1 Concepções sobre as AEC

Durante as entrevistas, uma das perguntas era acerca do que a professora entendia por AEC, ou seja, o que eram as AEC para elas. Na tentativa de responder a tal pergunta, as entrevistadas recorreram a 3 definições, que adotamos enquanto sub-categorias, como mostra o Quadro

11.1

Quadro 11.1 – Concepções das AEC			
Sub categorias	Indicadores	Frequência N=7	
		F	%
As AEC enquanto preenchimento de tempo	Uma das finalidades das AEC é preencher o tempo livre dos alunos.	4	57
As AEC enquanto atividades que estão inseridas no currículo escolar	As AEC fazem parte do projeto curricular.	2	29
As AEC enquanto conteúdos	As AEC englobam diversas áreas: Música, Inglês, Ginástica, Teatro, entre outros.	1	14

Uma primeira leitura do quadro demonstra que 57% das nossas entrevistas, ao tentarem definir o que são as AEC, salientam a finalidade de ocupação do tempo livre dos alunos após o período letivo, como demonstra a fala de algumas destas professoras, *“Bom, as AEC são atividades que ocorrem com os alunos do 1º ciclo, após as aulas com as professoras titulares.”* (Catarina), *“É uma atividade, com crianças, que tem só no horário pós-letivo da escola”* (Cristina).

Seguindo uma outra vertente, 29% das entrevistadas definiram as AEC enquanto atividades que estão inseridas no currículo escolar, ou seja, atividades que fazem parte do projeto curricular das escolas, como verificamos na fala de uma das professoras, *“Bom, são atividades que funcionam na parte da tarde, nas escolas públicas, em Portugal, atividades no âmbito do enriquecimento curricular”* (Cristina). Ainda considerando as AEC enquanto atividades inseridas no currículo escolar, uma das entrevistadas ressalta a transformação das AEC enquanto atividades extra-curriculares para atividades de enriquecimento, *“[...] são as atividades, que*

antes eram extra-curricular e agora são atividades de enriquecimento curricular, que acontecem depois das 15:30hrs e vão até as 17:30hrs.” (Ana).

Para além das AEC enquanto atividades nos tempos livres e/ou atividades inseridas no currículo escolar, uma das professoras entrevistadas define as AEC a partir de seus conteúdos, ou seja, das atividades ofertadas pelas AEC, “[...] *que são as atividades de enriquecimento curricular, que podem ser inglês, como no meu caso, pode ser ginástica, teatro, música e outras atividades...*” (Catarina).

Vale ressaltarmos que ao definirem as AEC, nenhuma das professoras faz referência ao valor educativo das mesmas, tal referência só acontece depois, quando perguntamos as vantagens do projeto.

4.1.2 Vantagens das AEC

Durante a entrevista, solicitamos que as entrevistadas referissem algumas vantagens na implementação das AEC. Para isso, as professoras referiram os sujeitos que são beneficiados com por esta implementação, destacando-os em 5 diferentes grupos, como demonstra o Quadro 11.2.

Quadro 11.2 – Vantagens das AEC			
Subcategorias	Indicadores	Frequência N=7	
		F	%
Para a formação do aluno	A importância do inglês nas AEC enquanto oportunidade de aprendizado e iniciação na língua inglesa.	5	71
Para a Família	A tranquilidade que as AEC dão aos pais ao propiciar atividades no horário pós-letivo mantendo os alunos na escola e não na rua.	3	43
Para a ocupação do tempo livre dos alunos	As AEC enquanto possibilidade de evitar que os alunos estejam na rua após o período letivo.	2	29
Para a Escola	As AEC proporcionam maior proximidade entre os alunos e a escola.	1	14
Para o Professor	As AEC enquanto possibilidade de romper com a monodocência.	1	14

Realizando uma leitura geral do quadro, podemos perceber que grande parte das entrevistadas destacam como vantagem das AEC possibilitarem uma formação “extra” para os alunos, como podemos verificar na fala de algumas professoras, *“A grande vantagem é a oportunidade deles de aprender.”* (Clara), *“E na formação do aluno, se as coisas até forem bem geridas também tem um valor muito positivo.”* (Maria Rita).

Este aspecto formativo é valorizado, ainda mais, pelas entrevistadas na atividade de inglês, “[...] eles têm a oportunidade de terem, por exemplo o inglês, de terem o inglês desde o primeiro ano, crianças com 6 anos... É muito bom isso! É muito importante para eles!” (Ana), *“As AEC, eu, especialmente, acho que a nossa vertente agora, que é o inglês, acho que é ótimo para as crianças.”* (Melissa).

Segundo 43% das entrevistadas, além das AEC serem uma vantagem para a formação dos alunos, aparecem também enquanto vantagem para a família destes alunos, uma vez que as escolas dão aos pais uma certa tranquilidade ao propiciar atividades no horário pós-letivo mantendo os

alunos na escola e não na rua, *“Eu acho que é muito importante para família em primeiro lugar...”* (Maria Rita), *“É uma vantagem, porque o que se pode fazer, não é? É um reflexo da sociedade [...] a mulher sai para o mercado de trabalho e alguém tem que estar no lugar dela! E quem é que vai estar, né? Então a escola acaba que toma esse papel. O que é bom, porque dá uma segurança para pessoa ir trabalhar e tudo...”* (Ana).

Ao falarem das vantagens das AEC, as professoras recorrem, novamente, a ocupação do tempo livre dos alunos, neste momento não para definir o conceito de AEC, mas enquanto vantagem. Ou seja, para duas professoras (29%), as AEC apresentam enquanto vantagem para os alunos a possibilidade de evitar que os alunos estejam na rua após o período letivo.

Neste sentido, as entrevistadas acabam por ressaltar a importância social que as AEC possuem, uma vez que os alunos na escola estão mais seguros do que nas ruas ou em casa sozinhos, *“Bom, a grande vantagem das AEC, como eu disse, é esse preencher de tempo, eu acho. É os alunos não estarem na rua, não estarem fazendo besteira... estarem entretidos com alguma coisa mais positiva, mais benéfica para eles do que estarem na rua...”* (Catarina), *“É melhor ter os meninos na escola do que em casa sozinhos ou qualquer coisa assim.”* (Catarina).

Para uma das professoras (14%), as AEC constituem uma vantagem para a escola, uma vez que o tempo que os alunos acabam por passar na escola, com as AEC, torna os alunos muito mais próximos da escola, tornando a escola mais familiar, como mostra a fala a seguir, *“Em certo ponto, a escola acaba que fica muito mais próxima dos alunos, acaba que vira casa deles, né?”* (Ana).

Para a mesma entrevistada, além de serem uma mais valia para a escola, as AEC também aparecem enquanto vantagem para os professores titulares, na medida que as AEC buscam romper com a monodocência, *“E agora, rompe com essa monodocência... Agora eles têm que dividir a sua turma! Aceitar a opinião, sobre os seus alunos, de outras pessoas! Eu acho que isso traz para eles uma certa dificuldade, mas eu acho que isso, na verdade, é uma vantagem!”* (Ana).

4.1.3 Limitações e Desvantagens das AEC

Durante a entrevista solicitamos que as professoras destacassem as limitações e desvantagens da implementação das AEC. Para isso, as professoras destacaram, especialmente, limitações e desvantagens relacionadas aos alunos, como podemos verificar no Quadro 11.3.

Quadro 11.3 – Limitações e Desvantagens das AEC			
Subcategorias	Indicadores	Frequência N=7	
		F	%
Tempo excessivo do aluno na escola	O tempo que os alunos passam na escola é excessivo e as AEC acabam por ser uma carga a mais para os alunos que passam o dia todo na escola.	4	57
A falta de atividades lúdicas	Os alunos não possuem tempo para brincar.	3	43
Frequência intermitente das AEC pelos alunos	O desconforto do professor em não ter a frequência regular dos alunos nas aulas das AEC.	1	14
Brevidade das horas de contato com os alunos	A desvantagem de possuir aulas de 45 minutos, duas ou três vezes por semana.	1	14
Desadequação do programa de Inglês das AEC	A desatualização do programa de inglês para a realidade dos alunos.	1	14

Durante a entrevista, a maioria das professoras, 57%, destacaram o tempo excessivo que os alunos passam na escola enquanto aspecto

negativo, uma vez que a quantidade de horas que os alunos passam na escola é, para as professoras, não só um problema que defasa o tempo do lúdico, mas também que sobrecarrega os alunos, pois, além de estarem na escola, os alunos estão em sala de aula, trabalhando, como demonstram as falas a seguir, *“Para os alunos torna-se uma carga demasiado grande. Porque eles estão na escola desde as 8 ou desde as 9 da manhã até as 17:30hrs, quando não ficam até mais tarde no ATL.”* (Cristina), *“Eles vivem mais lá do que na própria casa, parecem nós com o nosso trabalho! É assim com os alunos, eles vivem mais ali do que em qualquer outro lugar...”* (Ana), *“Então assim, pra uma criança de 6 anos, eu acho que nem cognitivamente, as 16:30hrs da tarde, ela está preparada pra ter aula de inglês!”* (Ana).

A falta de atividades lúdicas para os alunos aparece para 43% das professoras enquanto desvantagem das AEC, uma vez que ao passarem o dia todo na escola, pelo menos 8 horas diárias, os alunos não têm tempo para brincar, seja pela falta de tempo ou pela falta de espaço, *“[...] porque há aqueles miúdos que quase não têm tempo para brincar... que também lhe faz mesmo muita falta...”* (Melissa), *“Eles não têm onde brincar...”* (Catarina), *“Porque eu acho que falta o brincar para essas crianças.”* (Ana).

As AEC não são atividades obrigatórias. Neste sentido, nem sempre há muita regularidade de frequência dos alunos. Em alguns casos, como algumas entrevistadas relataram, os alunos saem ao meio da aula, faltam em dias de teste ou atividades importantes, deixam de ir durante dias e depois voltam a frequentar as aulas, entre outras situações. Neste sentido, a frequência intermitente das AEC pelos alunos aparece enquanto desvantagem das AEC, como sugere uma das entrevistadas, *“E isso, às*

vezes, faz-nos sentir, nós professores, evidente que só posso falar por mim, mas um pouco desconfortável com essa situação, porque eles vão, voltam, voltam a faltar, voltam a ficar em casa, voltam a não vir e depois há situações que não correm muito bem.” (Cristina).

As aulas das AEC possuem duração de 45 minutos, seja qual for a atividade, variando a carga semanal. No caso da disciplina de Inglês, para os 1º e 2º anos a carga horária semanal é de 90 minutos (2 vezes por semana) e para os 3º e 4º anos é de 135 minutos (3 vezes por semana). O tempo destinado para a atividade é, para uma das professoras, um aspecto de limitação das AEC, pois a quantidade de tempo com os alunos torna-se muito restrita, *“A maior desvantagem que eu vejo é o tempo de aula, tudo bem que são 3 ou 4 AEC numa escola e tem que haver 2 ou 3 aulas por semana para dar tempo para todas, só que parece que 45 minutos não é nada.”* (Clara).

Considerando que as atividades de Inglês possuem um programa específico, com indicação de temas e conteúdos a serem trabalhados com os alunos, uma das professoras considerou que uma das limitações das AEC é a desadequação do programa de inglês, *“Acho que o programa de inglês está desatualizado, há certas coisas principalmente que eu acho que está, não é desatualizado, é desadequado à nossa realidade!”* (Melissa).

4.2 Ser professor das AEC

Durante as entrevistas, muitos foram os momentos em que as professoras manifestaram o que era ser professora das AEC, seja quanto aos aspectos gratificantes ou quanto às suas preocupações. Tais aspectos revelam quem são estas professoras das AEC. Além disso, durante a

entrevista, pedimos que as entrevistadas nos revelassem um “perfil ideal” de professor das AEC. Para isso solicitamos que as professoras se imaginassem enquanto responsáveis pela contratação de um professor de inglês para as AEC e descrevessem o perfil do professor que buscavam contratar. Tal estratégia colaborou para obtermos uma visão mais global do que é ser professor das AEC.

Nesta perspectiva, as categorias que emergiram dentro do tema foram: Aspectos gratificantes em ser professor das AEC, Preocupações dos professores das AEC, Perfil dos professores de Inglês das AEC, Perfil desejado do docente de inglês das AEC (Quadro 12).

Quadro 12 – Ser professor das AEC	
Categoria	Subcategoria
1. Aspectos Gratificantes em ser professor das AEC	1.1 O Carinho dos Alunos
	1.2 O Aprendizado dos Alunos
2. Preocupações dos professores das AEC	2.1 Insegurança Financeira
	2.2 Falta de Estatuto Profissional
	2.3 Falta de Reconhecimentos dos Alunos
	2.4 Falta de Reconhecimento dos Professores Titulares
3. Perfil dos Professores de Inglês das AEC	3.1 Inexperiência
	3.2 Falta de Alternativa
	3.3 Animador
4. Perfil Desejado dos professores de Inglês das AEC	4.1 Um professor jovem
	4.2 Formação Acadêmica em Inglês
	4.3 Formação Básica em Inglês
	4.4 Um professor dinâmico
	4.5 Experiência Profissional
	4.6 Gostar de Crianças

Passaremos, agora, para uma análise mais específica das categorias que emergiram dentro do tema: Ser professor das AEC.

4.2.1 Aspectos gratificantes em ser professor das AEC

Durante a entrevista, quando as professoras disseram quais eram os aspectos mais gratificantes do seu trabalho, todas as professoras relacionaram tais aspectos com os alunos, seja quanto ao carinho que recebem dos alunos ou no aprendizado que estes apresentam, sendo estas as duas sub-categorias que emergem durante as análises, como mostra o quadro 12.1.

Quadro 12.1 – Aspectos gratificantes em ser professor das AEC			
Subcategorias	Indicadores	Frequência N=7	
		F	%
Carinho dos Alunos	Receber o carinho dos alunos durante as aulas ou quando chegam na escola é um dos aspectos mais gratificantes para os professores.	4	57
Aprendizado dos Alunos	Perceber que os alunos estão a aprender é um dos aspectos gratificantes para os professores.	4	57

Fazendo uma primeira análise podemos perceber que receber o *carinho dos alunos* durante as aulas ou quando chegam na escola é um dos aspectos mais gratificantes apontado para 57% das professoras, como demonstram as falas das entrevistadas, “Os aspectos mais gratificantes, sem dúvida, é o carinho dos alunos!” (Ana), “Quando eu chego na escola ou durante os recreios, os alunos correm pra cima de mim que quase me derrubam, me abraçam, beijam, querem fazer carinhos e isso deve querer dizer alguma coisa, não é?” (Catarina), “É os alunos gostarem de nós, eu acho muito gratificante e acho muito bom, quando eu entro na escola e vêm todos a correr ter comigo...” (Clara).

Além do carinho dos alunos, 57% das entrevistadas apontam o *aprendizado dos alunos* enquanto aspecto gratificante da profissão exercida, “*Gratificantes? Que eles saiam da aula e digam: ‘Que fixe, hoje eu aprendi isso...Obrigada professora!’*.”(Melissa), “[...] *o aprendizado deles é o que faz o trabalho valer a pena! Certamente!*” (Catarina), “*Quanto ao aspecto gratificante... É o resultado! É o resultado muito rápido de ver, ou seja, é muito fácil começar com os alunos no início do ano e chegar a meio e já vermos o resultado do nosso trabalho. Portanto essa parte é muito gratificante!*” (Luísa).

4.2.2 Preocupações das professoras das AEC

Durante a entrevista perguntamos às professoras quais eram suas preocupações enquanto profissionais das AEC. Tais preocupações poderiam ser acerca da sua formação, da sua estabilidade profissional, da relação com os professores e funcionários da escola, entre outros.

Apesar disso, durante a nossa análise as quatro sub-categorias que emergiram, Falta de Estatuto Profissional, Insegurança Financeira, Falta de Reconhecimento pelos Alunos e Falra de Reconhecimento pelos Professores Titulares (Quadro 12.2), estão relacionadas com a socialização destes profissionais, que buscam, segundo os seus discursos, reconhecimento profissional, financeiro e pessoal.

Quadro 12.2 – Preocupação dos professores das AEC			
Subcategorias	Indicadores	Frequência N=7	
		F	%
Falta de Estatuto Profissional	Apesar de serem professores, os profissionais das AEC não possuem estatuto profissional.	4	57
Insegurança Financeira	Por trabalharem com Recibos Verdes os professores das AEC recebem por hora trabalhada, sendo assim, não recebem feriados e férias escolares.	2	29
Falta de Reconhecimento dos alunos	Os alunos vêem os professores das AEC de forma diferenciada e não possuem o mesmo respeito.	2	29
Falta de reconhecimento dos professores titulares	Os professores titulares não valorizam o trabalho dos professores das AEC.	2	29

Como já dissemos anteriormente, os professores das AEC são, em sua maioria, profissionais independentes, não possuem contrato e não são funcionários concursados. Neste aspecto, os professores das AEC, não possuem um Estatuto Profissional próprio, nem estão incluídos no Estatuto do Professor. Tal situação aparece para as entrevistadas enquanto preocupação, como ressaltam duas das entrevistadas, “[...]sinceramente nós supostamente não somos ninguém! Eu acho que era importante, já que foi o Ministério que “inventou” as AEC, nós também deveríamos ser parte integrante de... Porque independentemente de qualquer coisa, acho que seria importante nós termos lá um papelinho a dizer, podemos não ter tanta regalias como aqueles, mas que temos alguma, visto que também trabalhamos, em função das crianças, para a aprendizagem dela, de acordo com o Ministério da Educação.” (Melissa), “Eu sou professora, mas eu não sou professora! Não tenho o estatuto de professora, se você me entende... Eu torci o pé e não tenho seguro! Qualquer outro professor que aconteça alguma coisa na escola, ou qualquer um dos alunos, têm seguro, não é? Eu não tenho!” (Ana).

Enquanto trabalhadores independentes, os professores das AEC recebem por hora trabalhada. Neste sentido, as férias e os feriados nacionais acabam por se revelar enquanto problema para estes profissionais. Nesta perspectiva, para 29% das nossas entrevistadas, umas das preocupações dos professores das AEC é a insegurança financeira, como demonstram as falas a seguir, *“É, também, por exemplo, passou a Páscoa e foram o quê? 15 dias de aula... Os outros 15 não foram trabalhados então também não recebe! Estamos a recibos verdes... E no meio do ano, as aulas acabam a 18 de junho, não é? Então, Julho eu não trabalho, Agosto eu não trabalho... vão ser dois meses sem receber! E o que se faz, né?”* (Ana), *“Não é fácil! Primeiro em termos financeiros, não é? Nós trabalhamos com Recibos Verdes, ou seja, não temos nenhum benefício, se nos acontece alguma coisa, perdemos o emprego estamos feitos, por isso ser professor das AEC é viver na insegurança ou ter mais de um emprego! Até porque tem as férias, por exemplo, tivemos a Páscoa e trabalhamos metade do mês, isso quer dizer que recebemos metade do mês, em Junho o período termina e só recomeça em setembro, então são o quê? Dois meses e meio sem receber... Não é fácil! Acho que apesar dos pesares, o mais difícil em ser professor das AEC é mesmo a insegurança!”* (Catarina).

Para 29% das entrevistadas, a falta de reconhecimento dos alunos é uma preocupação para os professores das AEC, *“Mas a nossa autoridade frente aos alunos é muito difícil, não conheço um professor das AEC que não tivesse no início problemas com os alunos...”* (Catarina), *“[...]eles acabam por ver a gente como uma outra figura, não de um professor mesmo, como se*

nós não pertencessemos àquele ambiente! E isso é uma coisa que nós temos que ir construindo... que dá um trabalho danado!” (Ana).

Além do reconhecimento dos alunos, duas das professoras entrevistadas apresentaram enquanto preocupação a falta de reconhecimento dos professores titulares para com o seu trabalho, “[...]os professores titulares não acreditam na nossa capacidade, não somos como eles...” (Catarina), “É assim que os professores titulares vêm. Não há aquela questão da valorização, os próprios professores não conversam muito conosco, não nos dirigem a palavra, não comunicam, se não formos nós ter com eles com algum motivo, que precisa disso ou daquilo, que precisa de material pra determinado trabalho com as crianças... Funciona muito dessa forma, eles não... ignoram, entre aspas, a nossa credibilidade, isso é verdade, de facto, se for preciso respondem mal, se não for preciso nem olham para nós... Funciona um bocadinho assim.” (Cristina).

4.2.3 Perfil dos professores de Inglês das AEC

Durante a entrevista as professoras apontaram características mais salientes do perfil dos professores das AEC. Segundo nossas entrevistadas, os profissionais das AEC caracterizam-se pela inexperiência, pela falta de alternativa e pelo papel de animadores (Quadro 12.3). Tais sub-categorias mostram a desvalorização dos professores das AEC, uma vez que não se apresentam aspectos positivos na caracterização do perfil destes profissionais.

Quadro 12.3 – Perfil dos professores de Inglês das AEC			
Subcategorias	Indicadores	Frequência N=7	
		F	%
Inexperiência	Os professores das AEC são inexperientes, no início de carreira.	2	29
Falta de alternativa	As AEC aparecem enquanto alternativa provisória aos professores que buscam emprego.	2	29
Animador	O professor das AEC parece mais um animador do que propriamente um professor.	1	14

Para 29% das nossas entrevistadas, os professores de Inglês das AEC caracterizam-se como profissionais inexperientes, que estão no início de carreira e não se importam em trabalhar nas condições que o sistema impõe, *“Geralmente são os mais novos, em início de carreira, que ainda não fizeram a licenciatura, têm habilitações, mas ainda não terminaram seu curso, existe como algo mais amador.”* (Maria Rita), *“Quem se submete a isso é quem está no início de carreira ...”* (Catarina).

Uma das preocupações acerca dos profissionais das AEC, como já falamos anteriormente, é a mobilidade destes profissionais, não permanecendo muitas vezes durante um ano letivo completo. Tal aspecto pode ser explicado quando 29% das nossas entrevistadas apontam o trabalho nas AEC enquanto falta de outra opção. Neste sentido, os professores das AEC caracterizam-se como profissionais que estão à espera de trabalho com melhores condições, *“Eu acho que as AEC acabam por ser algo provisório, enquanto não se arranja nada...”* (Clara), *“[...] o professor das AEC é o miúdo ou a miúda que está lá enquanto não arranja uma carreira, aquele que está a fazer aquelas horas porque não tem alternativa, aquele que ainda não conseguiu entrar no quadro!”* (Maria Rita).

Outra característica dos professores das AEC, apontada por uma das entrevistadas, é a função de animador que os professores das AEC possuem, dificultando a visibilidade deste profissional enquanto professor, *“Mas eu acho que ser professor das AEC é quase ser mais um animador do que professor...”* (Ana).

4.2.4 Perfil desejado do docente de Inglês das AEC

No decorrer da entrevista pedimos que as professoras imaginassem que fossem contratar um profissional para dar aulas de Inglês nas AEC e que descrevessem como seria esse profissional “desejado”. Os aspectos levantados pelas entrevistadas não são em nada parecidos com os da categoria anterior (Perfil dos professores de Inglês das AEC). Ou seja, para as nossas entrevistas entre o que temos e o que queremos quanto aos profissionais de Inglês das AEC existe uma grande discrepância.

Na análise de conteúdo deste perfil “desejado” emergiram 6 diferentes categorias, como mostra o Quadro 12.4.

Quadro 12.4 – Perfil desejado do docente de inglês das AEC			
Subcategorias	Indicadores	Frequência N=7	
		F	%
Ser um professor jovem	O professor de Inglês das AEC deve ser jovem.	4	57
Gostar de Crianças	Um professor de Inglês das AEC deve gostar de crianças para poder ser carinhoso e querido.	3	43
Ser professor dinâmico	O professor das AEC deve ter dinamismo e disposição.	3	43
Ter experiência profissional	Para ser professor de Inglês das AEC é preciso experiência.	3	43
Ter Formação Básica em Inglês	Para ser professor de Inglês das AEC não é necessário uma habilitação acadêmica em Inglês, mas sim conhecimentos básico que permitam o ensino de Inglês para crianças	2	29
Ter Formação Acadêmica em Inglês	Para ser professor de Inglês das AEC é preciso ter um estudo acadêmico em Inglês.	1	14

Para a maioria das entrevistadas, 57%, os professores de Inglês das AEC precisam ser jovens *“Ora, se calhar eu optaria por, talvez, eu optaria por um professor mais jovem...”* (Cristina), *“[...] mas ao mesmo tempo alguém jovem...”* (Maria Rita), *“Olha, eu acho que mais do que a formação ou qualquer coisa, eu acho que seria uma pessoa jovem!”* (Ana).

Outro aspecto, apontado por 3 entrevistadas (43%), importante para ser um professor de Inglês das AEC é o “gostar de crianças”. Para as entrevistadas os professores devem ser queridos e carinhosos com os alunos, neste sentido, precisam gostar de crianças, *“Primeiro de tudo, acho que gostasse de crianças!”* (Melissa), *“Que soubesse lidar com as crianças, eu acho que é o que eu buscava mais... Que fosse amoroso com elas... Porque eu acho que elas estão muito carentes!”* (Ana).

Considerando que as atividades das AEC devem ser lúdicas e que ser professor das AEC dispende muita energia, para 43% das nossas

entrevistadas *ser dinâmico* é requisito para ser professor de Inglês das AEC, “*Mas alguém dinâmico e que consiga trabalhar o inglês de uma maneira mais lúdica, o que não é muito fácil, nem sempre é...*” (Catarina), “[...] *que tivesse disposição, que fosse muito dinâmico!*” (Ana).

Apesar dos professores de Inglês das AEC, segundo as nossas entrevistadas, serem inexperientes e estarem em início de carreira, 43% das professoras destacaram a experiência profissional como aspecto importante para ser professor de Inglês das AEC, “*Portanto eu escolheria alguém com experiência...*” (Maria Rita), “*Que tivesse alguma experiência...*” (Cristina).

Segundo as nossas entrevistadas, a formação aprofundada não é um dos principais requisitos para ser professor de Inglês das AEC. Para duas das entrevistadas é importante saber Inglês, porém não é necessário possuir uma habilitação acadêmica em línguas, “*Nem tanto, quer dizer, tem que haver o mínimo de garantia, que aquela pessoa saiba, efetivamente, o que está a fazer, tenha habilitações, mas que possa confirmar as habilitações, mas eu acho que nem era preciso uma licenciatura em línguas, para uma pessoa vir fazer esse trabalho, bastava ter outro tipo de conhecimentos teóricos.*” (Maria Rita), “*Em termos de inglês, claro que seria alguém com alguma habilitação em inglês, não precisaria ser mesmo em línguas.*” (Catarina).

Somente uma das professoras entrevistadas destaca a importância de um profissional com uma habilitação acadêmica para o exercício de sua função, “*A parte linguística, obviamente, eu contrataria uma pessoa que tivesse tido formação, um estudo acadêmico em inglês.*” (Cristina).

4.3 Formação

Durante as entrevistas algumas questões abordavam a formação que as professoras possuíam, seja a formação inicial seja cursos de aperfeiçoamento. Para além de buscar saber a formação que as professoras possuíam tivemos como intuito descobrir quais eram as necessidades de formação destas professoras.

Neste sentido, este tema está dividido em 4 grandes categorias: Formação Inicial, Formação Pedagógica, Formação específica para as AEC, e Áreas de Necessidades de Formação (Quadro 13).

Quadro 13 – Formação	
Categoria	Subcategoria
1. Formação Inicial	1.1 Licenciatura em Línguas
	1.2 Licenciatura Profissionalizante
2. Formação Pedagógica	
3. Formação Específica para as AEC	
4. Áreas de Necessidades de Formação	4.1 Troca de Experiências
	4.2 Psicologia
	4.3 Elaboração de Atividades Lúdicas e Improvisadas
	4.4 Elaboração de Atividades para o 1º ano
	4.5 Gestão de Tempo
	4.6 Avaliação
	4.7 Cultura Inglesa

Passaremos, agora, para uma análise mais específica das categorias que emergiram dentro do tema: Formação.

4.3.1 Formação Inicial

Apesar de, durante a entrevista, não perguntarmos qual tinha sido a formação acadêmica das professoras², na análise do discurso das entrevistadas sobre a formação, três fizeram referência a sua formação inicial para explicarem sua experiência, sua aprendizagem. Destas referências emergiram duas sub-categorias, Licenciatura em Línguas e Licenciatura Profissionalizante, estando a primeira relacionada com habilitações específicas para o inglês e a segunda as diferentes habilitações, como ilustra o quadro 13.1.

Quadro 13.1 – Formação Inicial			
Subcategorias	Indicadores	Frequência N=7	
		F	%
Licenciatura em Línguas	Duas professoras que possuem habilitações acadêmicas em línguas.	2	29
Licenciatura Profissionalizante	Uma professora que possui outra licenciatura, que não na área de línguas.	1	14

Das professoras entrevistadas duas (29%) possuem habilitação acadêmica relacionada, diretamente, com o inglês, *“Eu fiz a licenciatura em Inglês e Alemão e no último ano tem estágio profissional que é na escola.”* (Cristina), *“Onde aprendi? Pronto, eu sou formada, no Brasil, em Letras e tive disciplinas de didática e tudo...”* (Ana).

De todas as entrevistadas somente uma apontou a sua licenciatura enquanto contribuição para o ensino de inglês. Um dos motivos pode ser a relação do curso com a cultura inglesa, não especificamente com a língua, mas enquanto forma de contribuição, *“Quando eu voltei pra escola, eu estava*

² Para caracterização dos sujeitos entrevistados utilizamos um pequeno questionário, no qual perguntamos qual era a graduação acadêmica das professoras.

habituada a um ritmo de trabalho muito intenso e senti necessidade de continuar a minha formação. Por isso voltei à Clássica, à minha Universidade de início, dentro da cultura inglesa.” (Luísa).

4.3.2 Formação Pedagógica

Durante a entrevista duas entrevistadas (29%) apontaram, enquanto contribuição para a sua prática pedagógica, cursos de aperfeiçoamento. Tais cursos não são graduações, mas sim formações dentro da área educacional, como assinalam as entrevistadas, *“Fiz, por exemplo, a formação pedagógica de formadores” (Maria Rita), “[...] além disso eu fiz um curso de na área da Pedagogia, onde realmente eu aprendi sobre os planos, avaliação, quais estratégias usar...” (Ana).*

4.3.3 Formação Específica para as AEC

Das 7 entrevistadas, 3 (43%) tiveram a oportunidade de participar da formação on-line oferecida pelo Ministério da Educação para professores de Inglês das AEC. Segundo as professoras, tal formação baseia-se na troca de experiências entre as professoras de inglês das AEC. Durante o curso, existem encontros presenciais e trocas de e-mail com discussões. As três professoras destacaram a formação enquanto algo positivo, pela troca de experiências, como aponta uma das entrevistadas, *“É uma parte online outra presencial... foi muito boa, gostei muito na formação, da troca de experiências, aprendi muito com as experiências dos colegas e acho que é importante os espaços de formação para pararmos e refletirmos sobre a nossa prática, porque eu penso que se não se fizer isso na formação,*

corremos sempre o risco de dar o passo em frente sem ter feito a avaliação do que está para trás. Acho que é preferível parar, avaliar, refletir para depois avançar...” (Luísa).

4.3.4 Áreas de Necessidades de Formação

Durante toda a entrevista buscamos identificar as necessidades de formação das professoras, seja quando elas apresentavam suas dificuldades ou quando diziam das limitações da sua formação. Outro mecanismo utilizado durante a entrevista foi pedir para que as entrevistadas imaginassem e relatassem, uma formação destinada aos professores de inglês das AEC, como seria a formação, como estaria estruturada, quais temas seriam tratados. Tais discursos, juntamente com os discursos sobre as dificuldades e limitações das professoras resultaram em 7 subcategorias, como demonstra o quadro 13.2.

Quadro 13.2 – Áreas de Necessidades de Formação			
Subcategorias	Indicadores	Frequência N=7	
		F	%
Psicologia	A psicologia enquanto possibilidade para facilitar o contato com os alunos, bem como lidar com situações de mau comportamento.	4	57
Elaboração de Atividades Lúdicas e Improvisadas	A necessidade de desenvolver atividades lúdicas nas aulas de inglês. A necessidade de elaborar atividades de forma improvisada.	4	57
Elaboração de Atividades para o 1º ano	A dificuldade em elaborar atividades para os alunos do primeiro ano.	3	43
Troca de Experiências	A troca de experiências entre professoras de inglês das AEC enquanto método de aprendizagem.	3	43
Gestão de Tempo	A necessidade de conseguir organizar uma aula de inglês em 45 minutos.	2	29
Avaliação	A importância da avaliação.	1	14
Cultura Inglesa	A necessidade de apresentar o inglês enquanto língua internacional, valorizando também a cultura inglesa.	1	14

Uma das grandes dificuldades apontada pelas entrevistadas é o comportamento dos alunos. Durante as entrevistas as professoras mostraram-se receosas em lidar com determinados comportamentos, seja de caráter violento ou motivacional.

Neste sentido, uma das áreas de necessidade de formação que 57% das professoras entrevistadas apontam enquanto Necessidade de Formação é a *Psicologia*, considerando que a Psicologia surge enquanto possibilidade de facilitar o contato com os alunos, bem como lidar com comportamentos inadequados, como demonstram as falas a seguir, “*Outro poderia ser mais relacionado à Psicologia... a nível comportamental.*” (Catarina), “[...] acho que devemos eventualmente, ter que aprender algo sobre o perfil, sobre realmente a psicologia, dos meninos que temos nas escolas de hoje em dia.”

(Maria Rita), *“São as relações com os alunos, principalmente esses que tem um comportamento agressivo.”* (Melissa).

As AEC, segundo recomendações do Ministério da Educação, devem ser atividades de caráter lúdico. Apesar disso, muitos estudos vêm apontando a falta do lúdico nas AEC. Para as professoras entrevistadas, desenvolver *atividades de caráter lúdico* com os alunos é uma tarefa bastante complicada.

Neste sentido, tal temática aparece enquanto área de necessidades de formação, para 57% das professoras, como explicitam duas professoras, *“E acho que o terceiro e último módulo seria de atividades lúdicas, idéias de jogos, brincadeiras, músicas... acho até que teria de ter uma maneira que os professores deveriam improvisar atividades porque é isso que acontece na verdade, não é? Então seria um módulo que ajudaria o professor a trabalhar com o pouco recurso que dispõe, de forma criativa e atrativa para os mÍudos.”* (Catarina), *“Acho que teria sugestões de atividades lúdicas para realizar com os alunos... atividades, jogos, brincadeiras... Idéias de como trabalhar o conteúdo de uma forma diferente, fugindo do método tradicional.”* (Ana).

Juntamente com o caráter lúdico das atividades, outro aspecto é apontado pelas professoras enquanto área de necessidade de formação: *O lidar com o imprevisto*. Os professores das AEC, muitas vezes precisam improvisar, seja pela falta do livro didático, por problemas de espaço, entre outros, como explicitam as professoras, *“Como dar inglês para os mÍudos de primeiro ciclo, para crianças, sem livro didático, porque em geral a gente não tem, sem livro didático, de uma forma lúdica!”* (Ana), *“Portanto, penso que*

são essas atividades práticas, improvisadas, que no momento que são abordadas na formação, deixam de ser improvisadas!” (Luísa).

Alguns trabalhos sobre as AEC, apontam a dificuldade dos professores de inglês das AEC em elaborarem *atividades para o primeiros anos*. Na análise das nossas entrevistas esta temática também aparece enquanto dificuldade para três professoras (43%), que dizem possuir grande dificuldade na elaboração de atividades para o primeiro ano, *“Eu tenho muita dificuldade com o primeiro ano, em elaborar atividades com eles... Principalmente no início do ano, eles não sabem escrever, certos jogos que uso com o terceiro ou o quarto ano não consigo fazer com eles...”* (Catarina), *“Agora o primeiro ano... eles são muito pequenos... E para mim, é muito difícil pensar em atividade para eles!”* (Ana), *“Agora quando são mais pequenos, tenho um bocadinho mais de dificuldade.”* (Melissa).

Para 43% das nossas entrevistadas, durante uma formação seria importante existir um espaço *detroca de experiências*. As entrevistadas consideram que a partir de conversas com professoras que atuam na mesma área poderiam surgir questões e idéias que colaborassem para problemas individuais ou coletivos, *“Com certeza teríamos troca de experiências, acho que isso ajuda muito! Trocar experiências é sempre bom, tanto das atividades que deram certo ou não, como das dificuldades que nós encontramos no dia-a-dia da escola! Esse seria um módulo: troca de experiências!”* (Catarina), *“Acho que qualquer troca de experiências é boa, eu tenho umas idéias, você tem outras, outros tem outras... Acho que seria importante um blog ou uma coisa qualquer, não sei, ‘Olha fiz isso...’. Nesse sentido de troca de experiências.”* (Melissa).

Anteriormente, apresentamos a brevidade do contato com os alunos enquanto limitação e desvantagem das AEC. Neste sentido, a *gestão do tempo* de aula pelas professoras, surge para 29% das entrevistadas enquanto área de necessidade de formação, “*A organizar um pouquinho mais a gestão de tempo...*” (Melissa), “*A questão de saber aproveitar o tempo, porque ser 45 minutos de aula, duas aulas por semana, é preciso saber aproveitar muito bem. Aproveitar o tempo...*” (Clara).

Apenas uma das professoras entrevistadas ressalta a importância da *avaliação* na sua prática e considera a temática importante dentro de uma formação, enquanto necessidade de todas as professoras, “*A avaliação eu acho que importante pra todos, não é?*” (Melissa).

Uma das entrevistadas apresenta a necessidade de aprofundar a *cultura inglesa* enquanto formação para os professores de inglês, uma vez que as AEC visam, também, apresentar aos alunos a cultura dos países de língua inglesa, “*Acho que teria que existir um balanço entre a parte teórica e a parte prática. Teria de ser um enquadramento, penso, de estudos do inglês como língua internacional, inglês como língua franca, mais do que centrar só no inglês standard.*” (Luísa)

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Neste ponto, apresentamos uma síntese das principais conclusões do estudo que realizamos e as suas implicações, a partir das quais propomos também algumas pistas de investigação. Como referimos na introdução deste trabalho, a questão central desta investigação consistia em analisar as necessidades de formação dos professores de Inglês das AEC. Procuramos apreender o mundo subjetivo das dificuldades vividas e dos interesses de mudança da prática do ensino do Inglês no 1º Ciclo. Buscamos ainda conhecer as concepções que os professores tinham acerca do projeto curricular das AEC, e as representações sobre a identidade dos profissionais das AEC e de sua formação.

Nesta perspectiva, o presente trabalho revelou-se em fértil instrumento de conhecimento sobre as AEC e particularmente sobre os professores que atuam nesta área.

A escolha da entrevista como instrumento de investigação nos pareceu válida, na medida que permitiu conhecermos diretamente o pensamento das professoras, suas percepções, vivências, sentimentos e opiniões sobre a problemática de estudo.

Em geral, a recolha dos dados confirmou os estudos já feitos sobre as AEC, ou seja, as facilidades e problemas recorrentes da sua implementação diagnosticadas no nosso estudo, coincidem com as de outros trabalhos realizados por outros investigadores, indicando que as AEC têm um papel social importante na medida que propiciam a oportunidade gratuita de formação para todos os alunos do ensino público, mas que também é preciso

ter precauções quanto a (a) qualidade da oferta; (b) não assimilação ao *formato aula* da escola curricular; e c) imperatividade da cooperação estreita das AEC e seus responsáveis com o trabalho curricular regular do respectivo docente.

No conjunto dos discursos analisados, procuramos conhecer as concepções das professoras entrevistadas acerca das AEC, no que este projeto se constitui, suas vantagens e limitações. Neste aspecto, os resultados alcançados permitiram concluir que a generalidade das entrevistadas reconhece a importância social das AEC face à nova realidade atual, em especial, para a família e para o aluno que possui uma oportunidade de formação e permanece em segurança. Porém, este mesmo aluno colocado enquanto um dos principais beneficiados pela área das AEC, pode vir a ser, segundo podemos concluir, prejudicado por esta forma de organização do tempo livre, devido ao tempo excessivo dedicado à escola sem atividades lúdicas. A preocupação das professoras face à quantidade de horas que os alunos passam na escola, ressaltando a falta do lúdico durante esse tempo, destaca a concepção de que o ambiente escolar está centrado apenas ao estudo e que as AEC tendem a seguir o formato-aula, fugindo da indicação de serem atividades de caráter essencialmente lúdico.

Buscamos, neste trabalho, compreender o posicionamento das entrevistadas face à profissão. Na generalidade, são profissionais que demonstraram sentimentos de desmotivação pela profissão (e desejo maior de realização profissional), de insegurança, e que sentem dificuldades e problemas na prática letiva (comportamento dos alunos e elaboração de atividades).

Apesar de reconhecermos que a realidade atual do professorado está em crise e que o mal-estar docente é, cada vez mais, uma verdade, ressaltamos neste trabalho as (más) condições de trabalho vividas pelos profissionais das AEC. Os professores das AEC são profissionais independentes, recebem por hora de aula, sem direito a férias, subsídio de alimentação, licença médica, entre outros. Tal realidade surge na fala das entrevistadas enquanto principal preocupação dos professores das AEC, o que acarreta, a nosso ver, diversos problemas no desenvolvimento das atividades, entre eles a mobilidade profissional destes professores e a desvalorização destes profissionais. Os alunos, aparecem para estes professores, como única fonte motivacional para a realização do trabalho, fazendo da afetividade a grande responsável pelos momentos gratificantes da profissão.

Um dos aspectos levantados neste trabalho e que pode ser melhor trabalhado em outros estudos é a identidade e socialização dos professores das AEC, uma vez que o presente trabalho permitiu verificar que os próprios professores das AEC possuem dúvidas quanto a sua profissionalidade e demonstram, diversas vezes, a falta de reconhecimento que sentem por parte dos professores titulares.

Outro aspecto que buscamos identificar neste trabalho foi de que forma a formação inicial colaborou para a prática das professoras e quais aspectos poderiam ter sido melhor trabalhados nessa formação. Durante as entrevistas as professoras não fizeram grandes referências à formação inicial enquanto meio de contribuição para a sua prática docente, tendo as formações posteriores à habilitação acadêmica mais impacto sobre a sua

prática pedagógica, em especial, a formação oferecida pelo ME para os professores das AEC. Segundo as três entrevistadas que participaram desse curso, a participação foi de grande valia uma vez que oferecem troca de experiências entre professores de Inglês das AEC de toda a Lisboa, propiciando novas idéias.

A análise das aspirações, desejos e preferências que os entrevistados manifestam sobre a formação contínua relacionada com a sua prática permite identificar as necessidades de formação tal como são expressas pelas próprias.

É significativo que as professoras entrevistadas não consideraram como necessidade de formação o domínio de métodos do ensino da língua inglesa, tendo em conta que apenas duas das entrevistadas possuem habilitação académica para lecionar Inglês. A habilitação em Inglês, inclusive, não é vista pelas entrevistadas como importante para lecionar a língua inglesa no 1º ciclo. Segundo as professoras, apesar do curso de Inglês ser requisito básico para o desempenho da profissão, não é o mais importante.

Globalmente, podemos afirmar que as necessidades de formação dos professores de Inglês das AEC, expressamente reportadas relativamente ao projeto de formação elaborado para si próprias seria nos seguintes domínios:

- a) Psicologia;
- b) Elaboração de atividades lúdicas e improvisadas;
- c) Elaboração de atividades para os primeiros anos;
- d) Gestão de tempo;
- e) Avaliação;

f) Cultura inglesa.

E ainda dinâmicas de gestão de sala de aula para responder aos problemas que se levantam e para os quais não se sentem preparadas, nomeadamente os relacionados com os comportamentos dos alunos.

Quanto as estratégias de formação preferidas, as expectativas das professoras ressaltam o fato de desejarem uma formação pelo convívio, pelo debate, pela reflexão, pela partilha, pela troca de experiência e pelo trabalho de grupo.

As professoras entrevistadas, na sua totalidade, gostam de ver os bons resultados dos alunos, de se relacionar com as crianças. É um trabalho compensador, que apela à criatividade do professor. Elaborar atividades lúdicas para o ensino da língua, em especial para os primeiros anos, é visto pelas entrevistadas como um fator de grande dificuldade nas suas práticas letivas.

O controlo disciplinar dos alunos constitui igualmente uma área de necessidades de formação genericamente manifestada; as entrevistadas denunciam uma multiplicidade de fatores comportamentais dos alunos que exigem muito do professor.

Os resultados a que chegamos neste estudo evidenciaram áreas problemáticas vividas pelos entrevistados nas suas atividades profissionais, permitindo satisfazer o nosso objetivo inicial, bem como refletir sobre o contributo da análise de necessidades como estratégia ao serviço da formação contínua, na medida que se constitui como orientação das decisões a tomar para a planificação, desenvolvimento e avaliação de programas de

formação, ajudando o professor a definir e a concretizar o seu projeto profissional, em direta articulação com as condições reais de trabalho.

Consideramos que mais estudos precisam ser realizados acerca das AEC e dos sujeitos envolvidos nesse projeto: professores, alunos e família, bem como estudos acerca das entidades promotoras responsáveis pela oferta das AEC, porque após 4 anos as AEC constituem-se enquanto uma realidade do currículo português, mas poucas têm sido as investigações acerca da política curricular que as orienta.

Conscientes das limitações do presente estudo queremos acreditar na sua validade como um ponto de partida para estudos de outra envergadura e valorizamos sobretudo o que ele representou para nós – um momento apreciável de desenvolvimento pessoal e profissional.

BIBLIOGRAFIA

- Abrantes, P.; Campos, R.; Ribeiro, A. A. (2009). *Actividades de Enriquecimento Curricular: Casos de Inovação e Boas Práticas*. CIES: ISCTE, Lisboa.
- APPI – Associação Portuguesa de Professores de Inglês (2007/2008). Relatório Final de Acompanhamento do Programa de generalização do ensino do inglês nos 3º e 4º anos e de outras actividades de enriquecimento curricular no 1º ciclo do ensino básico. Lisboa: APPI.
- Barbier, J e Lesne, M. (1986). *L'analyse des besoins en formation*. Paris.
- Bardin, Laurence. *Análise de Conteúdo*. Lisboa: Edições 70, 1977.
- Bogdan, R; Boklen, S. (1994). *Investigação Qualitativa em Educação*. Porto Editora, Porto.
- Bolívar, A. (2003). *Como melhorar as escolas*. Edições ASA, Porto
- Campenhoudt, L. V. (2003) Conhecer é, em primeiro lugar, conhecemo-nos. In: Campenhoudt, L. V. (2003). *Introdução à Análise dos Fenômenos Sociais*. Gradiva Publicações, Lisboa.
- CAP – Comissão de Acompanhamento do Programa (2007/2008). Relatório de Acompanhamento das Actividades de Enriquecimento Curricular – Programa de Generalização do Ensino de Inglês nos 3º e 4º Anos e de Outras Actividades de Enriquecimento Curricular no 1º Ciclo do Ensino Básico. Lisboa: Ministério da Educação.
- CAP – Comissão de Acompanhamento do Programa (2007). Relatório Intercalar de Acompanhamento das Actividades de Enriquecimento Curricular – Programa de Generalização do Ensino de Inglês nos 3º e

4º Anos e de Outras Actividades de Enriquecimento Curricular no 1º Ciclo do Ensino Básico. Lisboa: Ministério da Educação.

Carbonell, J. (2001). *A Aventura de Inovar. A mudança na escola*. Porto Editora, Porto.

Chizzotti, A. (1991). *Pesquisa em Ciências Humanas e Sociais*. Editora Cortez, São Paulo.

Demo, P. (1989). Débito Social da Ciência. In: Demo, P. (1989) *Metodologia Científica em Ciências Sociais*. Atlas, São Paulo.

Fernandes, M. (2000). *Mudança e Inovação na Pós-modernidade – perspectivas curriculares*. Porto Editora, Porto.

Franco, M. L. (2007). *Análise de Conteúdo*. 2ª ed. Líber Livro Editora, Brasília.

Giddens, A. (2002). *As Consequências da Modernidade*. Celta Editora, Oeiras.

Hargreaves, A. (2002). *Aprendendo a mudar. O ensino para além dos conteúdos e da padronização*. ArtMed Editora, São Paulo.

Ludke, M., André, M. (1986). *Pesquisa em Educação: abordagens qualitativas*. EPU, São Paulo.

Marcelo, C. (1999). *Formação de Professores – Para uma mudança educativa*. Porto Editora, Porto.

Minayo, M. C. (2004). *Pesquisa Social – Teoria, método e criatividade*. 23ª ed. Editora Vozes, Petrópolis.

- Oliveira, M. et al. (2008). *Actividades de Enriquecimento Curricular*. Folheto/IPLeiria, Leiria.
- Pires, Ca. (2007), *A construção de sentidos em política educativa: o caso da escola a tempo inteiro*, Sísifo – Revista de Ciências da Educação, nº 4.
- Pocinho, M. Dias; Capelo, R. (2009). *Optimização dos tempos livres das crianças portuguesas face aos desafios das “novas” famílias do século XXI*. Revista da Educação. V. 4, nº 8.
- Reis, A. V. (2006). *Professores Reflexivos – Concepções dos supervisores de prática pedagógica*. Dissertação de Mestrado em Ciências da Educação. Universidade Lisboa: Faculdade de Psicologia e de Ciências da Educação.
- Rodrigues, A. (2006). *A Análise de Necessidades de Formação Contínua dos Professores um contributo para a prática da diferenciação pedagógica*. Lisboa, Faculdade de Psicologia e Ciências da Educação da Universidade de Lisboa.
- Rodrigues, A. e Esteves, M. (1993), *A Análise das Necessidades de Formação de Professores*. Porto: Porto Editora.
- Rodrigues, A. (1999). *Metodologias de Análise de Necessidades de Formação na Formação Profissional Contínua de Professores*. Tese de doutoramento. Lisboa: Faculdade de Psicologia e Ciências da Educação. Lisboa
- Szumanski, H. (2004). Entrevista reflexiva: um olhar psicológico sobre a entrevista em pesquisa. In: Szumanski, H. (org.). (2004). *A entrevista na Pesquisa em Educação: a prática reflexiva*. Líber Livro Editora, Brasília.

Thurler, M. (1994). Levar os professores a uma construção activa da mudança. Para uma nova concepção da gestão da inovação. In: Thurler, M.&Perrenoud, P.*A escola e a mudança*. Lisboa: Escolar editora, pp. 33-59

Thurler, M. (2001). *Inovar no interior da escola*. ArtMed Editora, São Paulo.

LEGISLAÇÃO CONSULTADA

Despacho nº 14460/2008 (2ª série) de 26 de maio. *Orientações para implementação das actividades de animação e de apoio à família na educação pré-escolar e das actividades de enriquecimento curricular no 1º ciclo do ensino básico*. Ministério da Educação.

ANEXOS

ANEXO I

Ficha de Caracterização

Ficha de caracterização dos professores de Inglês das AEC

Esta ficha destina-se à caracterização dos colaboradores e à codificação da informação recolhida através da entrevista, enquadrando-se no estudo que estamos a desenvolver, no âmbito da dissertação do Curso de Mestrado em Ciências da Educação, área de especialização de Formação de Professores. Os dados obtidos destinam-se exclusivamente a serem utilizados no âmbito do presente estudo.

Sexo:

Idade:

Nacionalidade:

Possui Habilitação Acadêmica? Em caso afirmativo indique qual.

Escolha um nome fictício para ser usado no trabalho.

ANEXO II

Guião de Entrevista

Guião da Entrevista

Objetivos Gerais:

- Conhecer as concepções dos professores acerca das AEC;
- Conhecer as concepções dos professores acerca das suas funções nas AEC;
- Conhecer as concepções dos professores acerca dos contributos da formação para o desempenho das suas funções;
- Conhecer as dificuldades que os professores das AEC encontram no desempenho das suas funções.

Blocos	Objetivos Específicos	Questões	Observações
1. Legitimação da Entrevista	Legitimar a entrevista e motivar o entrevistado.	<ul style="list-style-type: none"> – Informar o entrevistado acerca da finalidade deste trabalho de investigação – Pedir a colaboração e salientar a importância do seu contributo para o estudo; – Garantir o anonimato do entrevistado – Solicitar autorização para a gravação da entrevista 	
2. As AEC	Conhecer as concepções dos professores acerca das AEC.	<ul style="list-style-type: none"> – Solicitar que fale sobre as AEC. – Solicitar que fale das vantagens e desvantagens das AEC. 	<ul style="list-style-type: none"> - Para o sistema; - Para a escola; - Para o professor; - Para o aluno; - Para a família.

3. Ser professor das AEC	Conhecer as concepções dos professores acerca das suas funções.	<ul style="list-style-type: none"> – Solicitar que se coloque enquanto alguém que precisa contratar um professor de inglês e pedir que diga o que buscaria no professor a ser contratado. – Solicitar que conte o que é ser professor das AEC. <ul style="list-style-type: none"> - Diferença entre os professores das AEC e o professores titulares. 	
4. Dificuldades	Conhecer as dificuldades encontradas no desempenho das suas funções enquanto professor das AEC	<ul style="list-style-type: none"> - Solicitar que diga quais são os aspectos gratificantes no exercício das suas funções; - Solicitar que diga a dificuldades que encontra no exercício de suas funções; – Solicitar que diga quais as preocupações existentes acerca do exercício da função de professor das AEC. 	<ul style="list-style-type: none"> - A falta de formação para esta função? - A sua relação com os professores titulares? - A sua relação com os alunos?

<p>5. Formação</p>	<p>Conhecer os contributos da formação realizada, para o exercício de sua função.</p> <p>Conhecer as concepções do professor acerca à formação que considera necessária.</p>	<ul style="list-style-type: none"> - Solicitar que diga onde aprendeu a realizar as actividades que utiliza no desempenho das suas funções (planos, avaliação, estratégias...); - Solicitar que diga quais aspectos poderiam ter sido melhor trabalhados na sua formação inicial; - Solicitar que o entrevistado imagine que vá organizar um formação e pedir que descrevesse como seria essa formação. 	<ul style="list-style-type: none"> - Formação Inicial; - Formação Contínua; - Experiência profissional;
---------------------------	--	--	--

ANEXO III

Grelha de Análise – Tema: As Actividades de
Enriquecimento Curricular

Grelha de Análise – As Actividades de Enriquecimento Curricular

Categorias	Sub-categorias	Indicadores	Unidades de Registro
1. Concepções acerca das AEC.	1.1 Preenchimento do tempo livre dos alunos	Uma das finalidades das AEC é preencher o tempo livre dos alunos.	<p>“Bom, as AEC são atividades que ocorrem com os alunos do 1º ciclo, após as aulas com as professoras titulares.” (Catarina)</p> <p>“As AEC foram criadas para ocupar o tempo livre dos miúdos a tarde.” (Clara)</p> <p>“[...] acaba por ser algo como, algo pra preencher o tempo dos alunos”. (Catarina)</p> <p>“Eu vejo as AEC mais como um... Como atar o espaço que vai da saída dos alunos até a hora que os pais possam vir, que a família pode buscar.” (Maria Rita)</p> <p>“É uma atividade, com crianças, que tem só no horário pós-letivo da escola” (Cristina)</p> <p>““[...] há aquelas situações em que crianças estão a participar das atividades só porque não tem outro sítio pra onde ir...” (Cristina)</p>
	1.2 Inserção Curricular	As AEC fazem parte do projeto curricular.	<p>“Bom, são atividades que funcionam na parte da tarde, nas escolas públicas, em Portugal, atividades no âmbito do enriquecimento curricular” (Cristina)</p> <p>“[...] são as atividades, que antes eram extra-curricular e agora são atividades de enriquecimento curricular, que acontecem depois das 15:30hrs e vão até as 17:30hrs.” (Ana)</p>

	1.3 Conteúdos das AEC	As AEC englobam diversas áreas: Música, Inglês, Ginástica, Teatro, entre outros.	"[...] que são as atividades de enriquecimento curricular, que podem ser inglês, como no meu caso, pode ser ginástica, teatro, música e outras atividades..." (Catarina)
2. Vantagens das AEC	2.1 Para a escola	As AEC proporcionam maior proximidade entre os alunos e a escola.	"Em certo ponto, a escola acaba que fica muito mais próxima dos alunos, acaba que vira casa deles, né?" (Ana)
	2.2 Para o professor	As AEC enquanto possibilidade de romper com a monodocência.	"E agora, rompe com essa monodocência... Agora eles têm que dividir a sua turma! Aceitar a opinião, sobre os seus alunos, de outras pessoas! Eu acho que isso traz pra eles uma certa dificuldade, mas eu acho que isso, na verdade, é uma vantagem!" (Ana)
	2.3 Para a formação do aluno	A importância do inglês nas AEC enquanto oportunidade de aprendizado e iniciação da língua inglesa.	<p>"Acho que isso ajuda muito a terem sucesso depois nos anos seguintes." (Luísa)</p> <p>"[...] eles têm a oportunidade de terem, por exemplo o inglês, de terem o inglês desde o primeiro ano, crianças com 6 anos... É muito bom isso! É muito importante pra eles!" (Ana)</p> <p>"A grande vantagem é a oportunidade deles de aprender." (Clara)</p> <p>"As AEC, eu, especialmente, acho que a nossa vertente agora, que é o inglês, acho que é ótimo pras crianças." (Melissa)</p> <p>"E na formação do aluno, se as coisas até forem bem geridas também tem um valor muito positivo." (Maria Rita)</p>
	2.4 Para a ocupação	As AEC enquanto possibilidade de evitar	"[...] acho ótimo qualquer atividade que não seja estar à frente do computador, porque agora é o mais normal... acho que é ótimo pras

	2.4 Para a ocupação do tempo livre dos alunos	As AEC enquanto possibilidade de evitar que os alunos estejam na rua após o período letivo.	<p>“[...] acho ótimo qualquer atividade que não seja estar à frente do computador, porque agora é o mais normal... acho que é ótimo pras crianças...” (Melissa)</p> <p>“Bom, a grande vantagem das AEC, como eu disse, é esse preencher de tempo, eu acho. É os alunos não estarem na rua, não estarem fazendo besteira... estarem entretidos com alguma coisa mais positiva, mais benéfica pra eles do que estarem na rua...” (Catarina)</p> <p>“É melhor ter os meninos na escola do que em casa sozinhos ou qualquer coisa assim.” (Catarina)</p>
	2.5 Para a família	A tranquilidade que as AEC dão aos pais ao propiciar atividades no horário pós-letivo mantendo os alunos na escola e não na rua.	<p>“Eu acho que é muito importante pra família em primeiro lugar...” (Maria Rita)</p> <p>“É uma vantagem, porque o que se pode fazer, não é? É um reflexo da sociedade [...] a mulher sai pro mercado de trabalho e alguém tem que estar no lugar dela! E quem é que vai estar, né? Então a escola acaba que toma esse papel. O que é bom, porque dá uma segurança pra pessoa ir trabalhar e tudo...” (Ana)</p> <p>“[...] os pais estão a trabalhar e é melhor do que estarem em casa... é que não é questão de terem inglês ou terem música, mas é os miúdos estarem ocupados.” (Clara)</p>
3. Limitações e desvantagens	3.1 Frequência intermitente das AEC	O desconforto do professor em não ter a frequência regular dos	“E isso, as vezes, faz-nos sentir, nós professores, evidente que só posso falar por mim, mas um pouco desconfortável com essa situação, porque eles vão, voltam, voltam a faltar, voltar a ficar em casa, voltam a não vir e

	3.2 Brevidade das horas de contato com alunos	A desvantagem de possuir aulas de 45 minutos, duas ou três vezes por semana.	<p>“A maior desvantagem que eu vejo é o tempo de aula, tudo bem que são 3 ou 4 AEC numa escola e tem que haver 2 ou 3 aulas por semana para dar tempo para todas, só que parece que 45 minutos não é nada.” (Clara)</p> <p>“A desvantagem é mesmo o tempo e a quantidade de aulas por semana.” (Clara)</p>
	3.3 A falta de atividade lúdicas	Os alunos não possuem tempo para brincar.	<p>“Eles não têm onde brincar...” (Catarina)</p> <p>“[...] porque há aqueles miúdos que quase não têm tempo pra brincar... que também lhe faz mesmo muita falta...” (Melissa)</p> <p>“Porque eu acho que falta o brincar pra essas crianças.” (Ana)</p>
	3.4 Tempo excessivo do aluno na escola	O tempo que os alunos passam na escola é excessivo e as AEC acabam por ser uma carga a mais para os alunos que passam o dia todo na escola.	<p>“A desvantagem é que eles passam muito tempo na escola...” (Catarina)</p> <p>“Para os alunos torna-se uma carga demasiado grande. Porque eles estão na escola desde as 8 ou desde as 9 da manhã até as 17:30hrs, quando não ficam até mais tarde no ATL.” (Cristina)</p> <p>“[...] eu acho que essa é uma desvantagem pros alunos, ficarem muito tempo na escola.” (Catarina)</p> <p>“No entanto, estarem o dia inteiro na escola...” (Melissa)</p> <p>“Pra criança é demasiado puxado!” (Cristina)</p> <p>“Então assim, pra uma criança de 6 anos, eu acho que nem cognitivamente, as 16:30hrs da tarde, ela está preparada pra ter aula de inglês!” (Ana)</p> <p>“Eles vivem mais lá do que na própria casa, parecem nós com o nosso</p>

	3.4 Tempo excessivo do aluno na escola	O tempo que os alunos passam na escola é excessivo e as AEC acabam por ser uma carga a mais para os alunos que passam o dia todo na escola.	<p>“A desvantagem é que eles passam muito tempo na escola...” (Catarina)</p> <p>“Para os alunos torna-se uma carga demasiado grande. Porque eles estão na escola desde as 8 ou desde as 9 da manhã até as 17:30hrs, quando não ficam até mais tarde no ATL.” (Cristina)</p> <p>“[...] eu acho que essa é uma desvantagem pros alunos. ficarem muito</p>
--	--	---	---

ANEXO IV

Grelha de Análise – Tema: Formação

Grelha de Análise – Formação

Categorias	Sub-categorias	Indicadores	Unidades de Registro
1. Formação Inicial	1.1 Licenciatura em línguas	Duas professoras que possuem habilitações acadêmicas em línguas.	<p>“Eu fiz a licenciatura em Inglês e Alemão e no último ano tem estágio profissional que é na escola.” (Cristina)</p> <p>“Onde aprendi? Pronto, eu sou formada, no Brasil, em Letras e tive disciplinas de didática e tudo...” (Ana)</p>
	1.2 Licenciatura Profissionalizante	Uma professora que possui outras licenciaturas, que não na área de línguas.	<p>“[...] como eu estava nessa parte mais institucional fiz formação na área de cidadania e das Instituições Europeias, foi ai que eu investi mais.” (Luísa)</p> <p>“Quando eu voltei pra escola, eu estava habituada a um ritmo de trabalho muito intenso e senti necessidade de continuar a minha formação. Por isso voltei à Clássica, à minha Universidade de início, dentro da cultura inglesa.” (Luísa)</p>
2. Formação Pedagógica		Duas professoras que possuem formação pedagógica.	<p>“Fiz, por exemplo, a formação pedagógica de formadores” (Maria Rita)</p> <p>“[...] além disso eu fiz um curso de na área da Pedagogia, onde realmente eu aprendi sobre os planos, avaliação, quais estratégias usar...” (Ana)</p>
3. Formação Específica para as AEC		Três professoras que possuem formação específica para as AEC. Tal formação é oferecida pelo Ministério da Educação e baseia-se na troca de	<p>“Essa formação é uma formação para ajudar os professores que estão a ensinar inglês nas AEC, no primeiro e no segundo ano. Tem sido positivo, não é que nos ensinem nada, propriamente, é mais uma partilha de experiências entre as várias pessoas, que são todas elas professoras das AEC. É também um sinal de alerta, juntamos a nossa experiência, não é só comentar como somos tratadas, como são os nossos alunos... Não é só isso, trocamos nossas experiências, nossos conhecimentos mesmo em documentos, que</p>

		<p>experiências entre professoras de inglês das AEC.</p> <p>depois são avaliados, tudo isso fica disponível em rede e isso faz com que tu te inspires com uma colega que está a trabalhar um tema, que tem algo que eu goste e que eu possa aproveitar nas minhas aulas... Entretanto, há uma espécie de coordenadora, ela é a gestora da plataforma online e ela está sempre, permanentemente atenta ao que nós vamos comentando um com os outros. Quando ela entende que é necessário falar, sobre isso que nós vivemos, ela envia mensagens pessoais. Ela vai nos dirigindo em relação àquilo que ela acha que é correto ou mais correto, pra nós tentarmos, de fato, melhorarmos.” (Maria Rita)</p> <p>“Esse curso que faço através do Ministério é bom porque trocamos experiências, correu bem, correu melhor, não correu melhor... experimenta tu... Em termos disso, por exemplo, a minha grande dificuldade era em termos da avaliação, portanto eu disse, mais ou menos o que eu fazia e elas me deram algumas idéias, o que eu achei ótimo, no entanto as minhas não estavam ao todo desadequadas, o que é ótimo! Eu fiquei muito contente com isso! Eu acho que independentemente das dúvida que eu tenho sobre ‘Estou a fazer bem? Não estou a fazer bem?’. Acho que no fundo etá tudo a correr bem! Acho até que vai ter no final do ano um saldo positivo.” (Melissa)</p> <p>“É, uma parte online outra presencial... foi muito boa, gostei muito na formação da troca de experiências, aprendi muito com as experiências dos colegas e acho que é importante os espaços de formação para pararmos e refletirmos sobre a nossa prática, porque eu penso que se não se fizer isso na formação, corremos sempre o risco de dar o passo em frente sem ter feito a avaliação do que está pra trás. Acho que é preferível parar, avaliar, refletir para depois avançar...” (Luísa)</p>
--	--	--

4. Áreas de Necessidades de Formação	4.1 Troca de Experiências	A troca de experiências entre professoras de inglês das AEC enquanto método de aprendizagem.	<p>“Com certeza teríamos troca de experiências, acho que isso ajuda muito! Trocar experiências é sempre bom, tanto das atividades que deram certo ou não, como das dificuldades que nós encontramos no dia-a-dia da escola! Esse seria um módulo: troca de experiências!” (Catarina)</p> <p>“Acho que qualquer troca de experiências é boa, eu tenho umas idéias, você tem outras, outros tem outras... Acho que seria importante um blog ou uma coisa qualquer, não sei, ‘Olha fiz isso...’. Nesse sentido de troca de experiências.” (Melissa)</p> <p>“Em termos de conteúdo há uma questão, por exemplo, que poderia ser falada numa formação, que seria a comparação de escolas, a comparação de experiência.” (Cristina)</p> <p>“Podia haver a questão de partilhar experiências, cada um dá um testemunho...” (Cristina)</p> <p>“[...] sem dúvida que falar um ‘cadinho’ sobre a situação das AEC, falar um ‘cadinho’ das experiências, partilhar atividades, que é uma questão muito importante!” (Cristina)</p> <p>“A questão da comparação, a questão do que tem e o que não tem, a questão do que poderia e deveria ser melhorado e desenvolvido, mesmo até por nós, professores das AEC...” (Cristina)</p> <p>“Seriam propostas e idéias que poderiam ser partilhadas em uma ação de formação, e nada melhor do que trocar experiências!” (Cristina)</p>
	4.2 Psicologia	A psicologia enquanto possibilidade para facilitar o contato com	<p>“Outro poderia ser mais relacionado à Psicologia... a nível comportamental.” (Catarina)</p>

		os alunos, bem como lidar com situações de mau comportamento.	<p>“[...] como nós, em 45 minuto de aula, podemos lidar com as atitudes de violência e desrespeito dos alunos.” (Catarina)</p> <p>“[...] acho que devemos eventualmente, ter que aprender algo sobre o perfil, sobre realmente a psicologia, dos meninos que temos nas escolas de hoje em dia.” (Maria Rita)</p> <p>“Eu focaria na questão de lidar com os alunos, em termo do comportamento deles e da falta de respeito.” (Clara)</p> <p>“[...] o relacionamento com os alunos, que as vezes é um pouco complicado, eles são muito violentos e as vezes eu não sei como lidar com isso...” (Catarina)</p> <p>“[...] eu tenho e sempre tive, tenho alguma dificuldade em lidar com algumas situações. Não sei bem como hei de reagir.” (Melissa)</p> <p>“São as relações com os alunos, principalmente esses que tem um comportamento agressivo.” (Melissa)</p>
	4.3 Elaboração de Atividades Lúdicas e Improvisadas	<p>A necessidade de desenvolver atividades lúdicas nas aulas de inglês.</p> <p>A necessidade de elaborar atividades de forma improvisada.</p>	<p>“E acho que o terceiro e último módulo seria das atividades lúdicas, idéias de jogos, brincadeiras, músicas... acho até que teria de ter uma maneira que os professores deveriam improvisar atividades porque é isso que acontece na verdade, não é? Então seria um módulo que ajudaria o professor a trabalhar com o pouco recurso que dispõe, de forma criativa e atrativa para os míudos.” (Catarina)</p> <p>“Portanto, penso que são essas atividades práticas, improvisadas, que no momento que são abordadas na formação, deixam de ser improvisadas!” (Luísa)</p> <p>“Acho que teria sugestões de atividades lúdicas para realizar com os alunos... atividades, jogos, brincadeiras... Idéias de como trabalhar o</p>

			<p>conteúdo de uma forma diferente, fugindo do método tradicional.” (Ana)</p> <p>“Como dar inglês pros míudos de primeiro ciclo, pra crianças, sem livro didático, porque em geral a gente não tem, sem livro didático, de uma forma lúdica!” (Ana)</p> <p>“[...] na questão de música, na parte de música, ensinar jogos, essa parte mais criativa e de animação no inglês.” (Clara)</p> <p>“Bom, como as minhas dificuldades são na elaboração de atividades lúdicas, acredito que o que poderia ter sido melhor trabalhado era exatamente isso!” (Catarina)</p> <p>“Eu acho que me falta formação! Eu acho que me falta formação, como eu disse, para os primeiros anos... Eu precisava de uma formação que me desse um caráter mais lúdico das atividades que eu poderia organizar com esses alunos!” (Ana)</p>
--	--	--	---

	4.4 Elaboração de Atividades para o Primeiro Ano	A dificuldade em elaborar atividades para os alunos do primeiro ano.	<p>“Eu tenho muita dificuldade com o primeiros anos, em elaborar atividades com eles... Principalmente no início do ano, eles não sabem escrever, certos jogos que uso com o terceiro ou o quarto ano não consigo fazer com eles...” (Catarina)</p> <p>“A minha principal dificuldade é arranjar atividades pro primeiro ano!” (Ana)</p> <p>“Agora o primeiro ano... eles são muito pequenos... E pra mim, é muito difícil pensar em atividade pra eles!” (Ana)</p> <p>“Agora quando são mais pequenos, tenho um cadinho mais de dificuldade.” (Melissa)</p>
	4.5 Gestão de tempo	A necessidade de conseguir organizar uma aula de inglês em 45 minutos.	<p>“A organizar um pouquinho mais a gestão de tempo...” (Melissa)</p> <p>“A questão de saber aproveitar o tempo, porque ser 45 minutos de aula, duas aulas por semana, é preciso saber aproveitar muito bem. Aproveitar o tempo...” (Clara)</p>
	4.6 Avaliação	A importância da avaliação.	“A avaliação eu acho que importante pra todos, não é?” (Melissa)
	4.7 Cultura Inglesa	A necessidade de apresentar o inglês enquanto língua internacional, valorizando também a cultura inglesa.	“Acho que teria que existir um balanço entre a parte teórica e a parte prática. Teria de ser um enquadramento, penso, de estudos do inglês como língua internacional, inglês como língua franca, mais do que centrar só no inglês standart.” (Luísa)

ANEXO V

Grelha de Análise – Tema: Ser professor das AEC

Grelha de Análise – Ser professor das AEC

Categorias	Sub-categorias	Indicadores	Unidades de Registro
1. Os aspectos gratificantes em ser professor das AEC	1.1 O carinho dos alunos	Receber o carinho dos alunos durante as aulas ou quando chegam na escola é um dos aspectos mais gratificantes para os professores.	<p>“Quando eu chego na escola ou durante os recreios, os alunos correm pra cima de mim que quase me derrubam, me abraçam, beijam, querem fazer carinhos e isso deve querer dizer alguma coisa, não é?” (Catarina)</p> <p>“A empatia que tenho com elas, não propriamente na sala, mas a relação que criamos com elas, isto são aspectos muito gratificantes.” (Cristina)</p> <p>“Os aspectos mais gratificantes, sem dúvida, é o carinho dos alunos!” (Ana)</p> <p>“Eu acho que esse é o aspecto gratificante! É você receber o carinho deles.” (Ana)</p> <p>“É os alunos gostarem de nós, eu acho muito gratificante e acho muito bom, quando eu entro na escola e vêm todos a correr a ter comigo...” (Clara)</p>

	1.2 O aprendizado do alunos	Perceber que os alunos estão a aprender é um dos aspectos gratificantes para os professores.	<p>“Gratificantes? Que eles saiam da aula e digam: “Que fixe, hoje eu aprendi isso...Obrigada professora”. (Melissa)</p> <p>“Ora bem, a parte mais gratificante é que... É quando eu vejo que as crianças estão a gostar e aprenderam... (Cristina)</p> <p>“[...] o aprendizado deles é o que faz o trabalho valer a pena! Certamente!” (Catarina)</p> <p>“Quanto ao aspecto gratificante... É o resultado! É o resultado muito rápido de ver, ou seja, é muito fácil começar com os alunos no início do ano e chegar a meio e já vemos o resultado do nosso trabalho. Portanto essa parte é muito gratificante!” (Luísa)</p>
2. Preocupações dos Professores das AEC	2.1 Insegurança Financeira	Por trabalharem com Recibos Verdes os professores das AEC recebem por hora trabalhada, sendo assim, não recebem feriados e férias escolares.	<p>“É, também, por exemplo, passou a Páscoa e foram o que? 15 dias de aula... Os outros 15 não foram trabalhados então também não recebe! Estamo a recibos verdes... E no meio do ano, as aulas acabam 18 de junho, não é? Então, julho eu não trabalho, agosto eu não trabalho... vão ser dois meses sem receber! E o que que se faz, né?” (Ana)</p> <p>“Não é fácil! Primeiro em termos financeiros, não é? Nós trabalhamos com Recibos Verdes, ou seja, não temos nenhum benefício, se nos acontece alguma coisa, perdemos o emprego estamos feitos, por isso ser professor das AEC é viver na insegurança ou ter mais de um emprego! Até porque tem as férias, por exemplo, tivemos a Páscoa e trabalhamos metade do mês, isso quer dizer que recebemos metade do mês, em junho o período termina e só recomeça em setembro, então são o que? Dois meses e meio sem receber... Não é fácil! Acho que apesar dos pesares, o mais difícil em ser professor das AEC é mesmo a insegurança!”</p>

			(Catarina)
	2.2 Falta de Estatuto Profissional	Apesar de serem professores, os profissionais das AEC não possuem estatuto profissional.	<p>“[...]sinceramente nós supostamente não somos ninguém! Eu acho que era importante, já que foi o Ministério que “inventou” as AEC, nós também deveríamos ser parte integrante de... Porque independentemente de qualquer coisa, acho que seria importante nós termos lá um papelinho a dizer, podemos não ter tanta regalias como aqueles, mas que temos alguma, visto que também trabalhamos, em função das crianças, para a aprendizagem dela, de acordo com o Ministério da Educação.” (Melissa)</p> <p>“Eu sou professora, mas eu não sou professora! Não tenho o estatuto de professora, se você me entende... Eu torci o pé e não tenho seguro! Qualquer outro professor que aconteça alguma coisa na escola, ou qualquer um dos alunos, têm seguro, não é? Eu não tenho!” (Ana)</p> <p>“O professor das AEC é visto como o professor dos Recibos Verdes e tudo... não é o professor! E há ali, claramente, uma distinção, de estatuto até, entre os titulares e das AEC...” (Clara)</p> <p>“Estamos a recibos verdes, não temos direitos, não temos estatuto de professor...” (Catarina)</p>
	2.3 Falta de reconhecimento dos alunos	Os alunos vêem os professores das AEC de forma diferenciada e não possuem o mesmo respeito.	<p>“Mas a nossa autoridade frente aos alunos é muito difícil, não conheço um professor das AEC que não teve no início problemas com os alunos...” (Catarina)</p> <p>“[...]eles acabam por ver a gente como uma outra figura, não de um professor mesmo, como e nós não pertencessemos</p>

			<p>àquele ambiente! E isso é uma coisa que nós temos que ir construindo... que dá um trabalho danado!" (Ana)</p> <p>"[...]os alunos vêem isso e também não nos respeitam como deveriam respeitar..." (Catarina)</p>
	2.4 Falta de reconhecimento dos professores titulares	Os professores titulares não valorizam o trabalho dos professores das AEC.	<p>"[...]os professores titulares não acreditam na nossa capacidade, não somos como eles..." (Catarina)</p> <p>"É assim que os professores titulares vêem. Não há aquela questão da valorização, os próprios professores não conversam muito conosco, não nos dirigem a palavra, não comunicam, se não formos nós ter com eles com algum motivo, que precisa disso ou daquilo, que precisa de material pra determinado trabalho com as crianças... Funciona muito dessa forma, eles não... ignoram, entre aspas, a nossa credibilidade, isso é verdade, de facto, se for preciso respondem mal, se não for preciso nem olham pra nós... Funciona um bocadinho assim." (Cristina)</p>
3. Perfil dos professores de inglês das AEC	3.1 Inexperiência	Os professores das AEC são inexperientes, no início de carreira.	<p>"Geralmente são os mais novos, em início de carreira, que ainda não fizeram a licenciatura, tem habilitações, mas ainda não terminaram seu curso, existe como algo mais amador." (Maria Rita)</p> <p>"Quem se submete a isso é quem está no início de carreira..." (Catarina)</p>

	3.2 Falta de Alternativa	As AEC aparecem enquanto alternativa provisória aos professores que buscam emprego.	<p>“Eu acho que as AEC acabam por ser algo provisório, enquanto não arranja nada...” (Clara)</p> <p>“[...] o professor das AEC é o miúdo ou a miúda que está lá enquanto não arranja a carreira, aquele que está a fazer aquelas horas porque não tem alternativa, aquele que ainda não conseguiu entrar no quadro!” (Maria Rita)</p>
	3.3 Animador	O professor das AEC parece mais um animador do que propriamente um professor.	<p>“Mas eu acho que ser professor das AEC é quase ser mais um animador do que professor...” (Ana)</p>
4. Perfil desejado do docente de inglês das AEC	4.1 Um professor jovem	O professor de Inglês das AEC deve ser jovem.	<p>“Uma pessoa jovem!” (Catarina)</p> <p>“Então eu acho que o jovem tem mais, pronto, tem um preconceito aqui na minha fala, não é? Mas acho que os jovens tem mais essa vontade de inovar! As vezes é ao contrário, mas em geral... Acho que procuraria alguém jovem... Uma pessoa jovem!” (Catarina)</p> <p>“Ora, se calhar eu optaria por, talvez, eu optaria por um professor mais jovem...” (Cristina)</p> <p>“[...] mas ao mesmo tempo alguém jovem...” (Maria Rita)</p> <p>“Olha, eu acho que mais do que a formação ou qualquer coisa, eu acho que seria uma pessoa jovem!” (Ana)</p> <p>“Eu acho que tinha que ser alguém jovem...” (Ana)</p>

	4.2 Formação Acadêmica em Inglês	Para ser professor de Inglês das AEC é preciso ter um estudo acadêmico em Inglês.	“A parte linguística, obviamente, eu contrataria uma pessoa que tivesse tido formação, um estudo acadêmico em inglês.” (Cristina)
	4.3 Formação básica em inglês	Para ser professor de Inglês das AEC não é necessário uma habilitação acadêmica em Inglês, mas sim conhecimentos básico que permitam o ensino de Inglês para crianças	<p>“Nem tanto, quer dizer, tem que haver o mínimo de garantia, que aquela pessoa saiba, efetivamente, o que está a fazer, tenha habilitações, mas que possa confirmar as habilitações, mas eu acho que nem era preciso uma licenciatura em línguas, para uma pessoa vir fazer esse trabalho, bastava ter outro tipo de conhecimentos teóricos.” (Maria Rita)</p> <p>“Em termos de inglês, claro que seria alguém com alguma habilitação em inglês, não precisaria ser mesmo em línguas.” (Catarina)</p>
	4.4 Um professor dinâmico	O professor das AEC deve ter dinamismo e disposição.	<p>“Mas alguém dinâmico e que consiga trabalhar o inglês de uma maneira mais lúdica, o que não é muito fácil, nem sempre é...” (Catarina)</p> <p>“Mas, principalmente, seria um profissional atento ao mundo que rodeia. Ou seja, não procuraria um profissional que demonstrasse conhecimento das estruturas gramaticais, mas procuraria um profissional que tivesse capacidade comunicativa, que gostasse daquilo que fosse fazer...” (Luísa)</p> <p>“[...] que tivesse disposição, que fosse muito dinâmico!” (Ana)</p> <p>“[...] com muita disposição, dinâmica...” (Ana)</p>
	4.5 Experiência Profissional	Para ser professor de Inglês das AEC é preciso experiência.	“Portanto eu escolheria alguém com experiência...” (Maria Rita)

			<p>“Que tivesse alguma experiência...” (Cristina)</p> <p>“Portanto eu escolheria alguém com experiência...” (Melissa)</p>
	4.6 Gostar de crianças	Um professor de Inglês das AEC deve gostar de crianças para poder ser carinhoso e querido.	<p>“Primeiro de tudo, acho que gostasse de crianças!” (Melissa)</p> <p>“Que soubesse lidar com as crianças, eu acho que o que eu buscava mais... Que fosse amoroso com elas... Porque eu acho que elas estão muito carentes!” (Ana)</p> <p>“Que seja querido...” (Clara)</p>